unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

TAMIRIS DESTRO COSTA

RUMO À CIDADANIA GLOBAL:
integração da abordagem da pronúncia de inglês como língua estrangeira e *CLIL* no contexto de formação de professores

ARARAQUARA – SP
2022

TAMIRIS DESTRO COSTA

RUMO À CIDADANIA GLOBAL:
integração da abordagem da pronúncia de inglês como língua estrangeira e *CLIL* no contexto de formação de professores

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – SP
2022

C837r

Costa, Tamiris Destro

RUMO À CIDADANIA GLOBAL : integração da abordagem da pronúncia de inglês como língua estrangeira e CLIL no contexto de formação de professores / Tamiris Destro Costa. -- Araraquara, 2022

226 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques

1. Ensino de pronúncia do inglês. 2. Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. 3. Formação de Professores. 4. CLIL. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

TAMIRIS DESTRO COSTA

RUMO À CIDADANIA GLOBAL:
integração da abordagem da pronúncia de inglês como língua estrangeira e *CLIL* no contexto de formação de professores

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas
Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Bolsa: CNPq

Data da defesa: 29/ 07/ 2022.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
(UNESP/FCLAr)

Membro Titular: **Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld**
(UNESP/FCLAr)

Membro Titular: **Profa. Dra. Paula Tavares Pinto**
(UNESP/IBILCE)

Membro Titular: **Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson**
Universidade Estadual de Ponta Grossa" (UEPG)

Membro Titular: **Profa. Dra. Melissa Alves Baffi Bonvino**
(UNESP/IBILCE)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha amada avó,
Ana Luíza (in memorian),
por todo o seu amor,
dedicação, cuidado e incentivo.
Sinto a sua falta!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, à minha orientadora Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques, pelos anos de dedicação, paciência e incentivo, no mestrado, no trabalho enquanto docente e, por fim, no doutorado. Obrigada por sempre acreditar no meu potencial. Agradeço, igualmente, pela essencial partilha de ideias e experiências ao longo do percurso deste estudo. Admiro-a imensamente!

Às Profas Doutoras Cibele Rozenfeld e Paula Tavares pelas valiosas contribuições na etapa de qualificação deste trabalho, e pelo aceite na participação da banca examinadora de defesa desta tese. Além disso, agradeço pelo compartilhamento de ensinamentos ao longo de minha jornada acadêmica, desde a graduação.

À Profa. Dra. Isabel Marson, pela rica colaboração nas discussões proporcionadas pelo debate, no contexto do Selin (Seminário de Estudos Linguísticos, realizado pela Unesp). Agradeço, igualmente, à Profa Isabel Marson juntamente com a Profa. Dra. Melissa Bonvino pela solicitude em comporem a banca examinadora deste estudo.

À Profa. Ana Cristina Salomão, presente na minha caminhada enquanto pesquisadora e docente do curso de Letras, cujo trabalho me auxiliou a ter novos olhares a respeito do ensino da pronúncia.

Aos meus alunos, especialmente do curso de graduação em Letras, que compartilharam suas ideias e realidades, de modo a me proporcionarem constantes reflexões e re(des)cobertas acerca de minha postura enquanto docente e pesquisadora,

Aos meus pais, o meu mais profundo agradecimento, vocês são minha base e essência. Ao meu pai, Cleito José da Costa, especificamente, agradeço por sua curiosidade e incentivo em sempre ir além dos muros desse mundo globalizado e cheio de possibilidades, foi através de sua busca pelo novo que tomei gosto pela língua inglesa. E, mediante, o seu exemplo de bondade, simplicidade e inclusão que me permiti transcender os limites do que me era imposto, de modo a pensar com o coração na mesma medida em que refletia criticamente acerca da minha existência e atuação enquanto profissional e cidadã.

À minha mãe, Cláudia Destro Costa, palavras são poucas para descrever a sua influência, sua dedicação, fé, amizade, determinação, bondade e carinho, bem como a minha admiração por quem ela é, e por toda a sua trajetória. A base de nossa família, sem ela nunca teríamos chegado até aqui. Minha referência, fortaleza e refúgio. Obrigada por seu amor incondicional, por sempre me apoiar, acreditar em mim e por embarcar em minhas aventuras. Agradeço imensamente a Deus por ter te escolhido como minha mãe, para mim, a melhor do mundo!

Ao meu avô, Rubens Destro, o exemplo da mais pura bondade, amor e carinho e de comprometimento com o trabalho e amor à família. Sua presença sempre me acalma e faz com que eu me sinta especial. Muito obrigada por simplesmente existir!

À minha prima Giovana Destro, por, desde o seu nascimento, ser minha companheirinha e amiga, por me trazer alegria e aconchego no compartilhamento de sua infância e adolescência. Ao meu tio, Claudinei Destro, e à minha tia, Alessandra Amorim, pela torcida e apoio.

Ao meu namorado, Humberto Pina, pelo carinho, amor, companheirismo, compreensão e motivação. Por seu exemplo de perseverança e resiliência, sempre disposto a me ouvir, acalmar e incentivar, acreditando na minha capacidade e confiando em minhas decisões. Sou muito grata por poder compartilhar a vida com você.

À amiga, Nathalia Soares, por dividir as tardes trabalhando em nossas pesquisas, pelo companheirismo, amizade e cumplicidade.

Ao meu amigo-irmão, Márcio Millani, por partilhar as alegrias e angústias da vida acadêmica, por acreditar em meu potencial, sempre me impulsionando em direção a novos caminhos, pela amizade, conselhos, torcida e incentivo.

Às minhas amigas, Carolina Fiorelli, Mayara Sataka e Vivian Caruzzo, da pós para a vida, como dizemos, pelo apoio e amizade, pelo compartilhamento de vivências e anseios dessa trajetória enquanto discentes e docentes.

À amiga, Camila Kami, por dividir os momentos da pós-graduação, pela amizade e por me encorajar a desbravar novos caminhos na prática docente.

Aos colegas da pós-graduação e pesquisa, Ana Helena Campanatti, Amanda Serpelloni, Andreza, Douglas Cunha, Eloisa Raquel, Fernando de Barros, José Antonio Ortiz, José Victor, Luana Nazzi, Luciano Franco pelo incentivo, bem como pelo compartilhamento de ideias e experiências.

Aos participantes desta pesquisa, pela paciência e empenho, obrigada por me proporcionarem profundas reflexões enquanto professora e pesquisadora, e por tornarem esta pesquisa possível. Meus cumprimentos e admiração por seus esforços e amor à profissão.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro durante o doutorado.

Enfim, a todos e todas que contribuíram de alguma maneira para a realização deste estudo.

A busca pelo outro fascina, abre caminhos, encurta distâncias, aproxima culturas diferentes, irmaniza o mundo. Porém, tal processo só será legítimo e verdadeiramente justo quando esta for uma relação de paridade, sem oprimidos nem opressores. Não há nada mais gratificante do que aprender e ensinar uma língua e cultura estrangeiras. Ao exercermos tal atividade, crescemos como gente, e que privilégio ser neste contexto aquele que abre os portões para essa aventura. Entretanto, se não usarmos esse conhecimento e essa experiência ímpares para melhor conhecermos a nós mesmos e ao outro, para valorizarmos, amarmos e preservarmos cada vez mais a nossa herança cultural e influenciarmos os nossos alunos de maneira crítica, estaremos fadados a uma mera prática mecânica de transmissão de informações frágeis, sem significado e inúteis, carregadas de (pré)conceitos e estereótipos.
(SIQUEIRA, 2005, p. 448)

RESUMO

O ensino da pronúncia em ILE (inglês como língua estrangeira) faz-se necessário por diversas razões, dentre elas: pela relação da pronúncia ao desenvolvimento de outras habilidades comunicativas (LANE; BROWN, 2010): compreensão oral (GILBERT, 1997) e a produção escrita (REED; MICHAUD, 2008). Além disso, ao pensarmos no inglês como língua global (CRYSTAL, 2003) é importante considerar a exposição dos alunos aos variados sotaques do inglês (DETERDING, 2015), pois nesse contexto, o aprendiz terá oportunidades de desenvolver a mútua inteligibilidade em suas interações (KANG, 2014). Assim, poderá evitar a política imitacionista do falante nativo como ideal de aprendizagem (BARBOSA, 2007), para que possa reconhecer a relevância de sua identidade cultural (HALL, 1999). Partindo dessa premissa, a presente pesquisa centraliza-se na formação de professores, no âmbito dos cursos de inglês como língua estrangeira (ILE), no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e no Programa Língua Inglesa na UNESP (PLIU), o último uma parceria público-privada entre UNESP e Santander, os quais, objetivam promover a residência docente para os profissionais do ensino de LE (línguas estrangeiras) e a capacitação da comunidade universitária em LE (KANEKO-MARQUES; GARCIA, 2019), dentre outras ações. Temos por objetivos observar como se dá a abordagem de questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia do inglês e inteligibilidade nas aulas dos cursos, oferecidos pelos programas mencionados (IsF e PLIU), além de contemplar de que maneira tais questões se relacionam com os princípios de Cultura e Comunicação, presentes na abordagem CLIL *(Content and Language Integrated Learning)*. A partir dos dados obtidos, observamos, que os 4Cs (conteúdo, cognição, cultura e comunicação) (COYLE, 2007) estão em consonância com as necessidades apontadas pelos participantes desta investigação, assim sendo propomos, neste estudo a associação desses elementos do CLIL ao ensino da pronúncia de ILE. Para tanto, baseamo-nos em concepções próprias da denominada pesquisa qualitativa (LARSEN-FREEMAN, 1991), sendo de natureza aplicada, utilizando-nos dos seguintes instrumentos e procedimentos: questionários semiestruturados aplicados no início e ao final de uma oficina para professores do programa IsF/Santander da UNESP, observação de aulas, diários reflexivos da pesquisadora sobre as aulas observadas, análise de materiais e recursos didáticos para o ensino de aspectos fônicos e entrevistas com os professores. Os resultados nos possibilitaram compor um panorama da abordagem da pronúncia em ILE por esses professores, revelando, de modo geral, um movimento crítico-reflexivo, que parte de suas experiências epistemológicas em direção às práticas de ensino teoricamente informadas. Ademais, observamos que há ainda pouco conhecimento no que diz respeito ao CLIL, no contexto investigado, entretanto, na opinião dos docentes, tal abordagem, mostrou-se relevante para o trabalho de questões culturais e inteligibilidade no contexto de ensino e aprendizagem da pronúncia de ILE.

Palavras–chave: Ensino de pronúncia do Inglês. Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Formação de Professores. CLIL.

ABSTRACT

The approach of teaching and learning pronunciation is of paramount importance due to several reasons: the fact that pronunciation is associated with the development of other communicative skills (LANE; BROWN, 2010): oral comprehension (GILBERT, 1997), and written production (REED; MICHAUD, 2008). Moreover, when thinking of English as a global language (CRYSTAL, 2003) it is essential to consider the exposure of students to the various accents of English (DETERDING, 2005). Thus, the learner will have opportunities to develop mutual intelligibility in their interactions (KANG, 2014), to avoid the imitationist policy of the native speaker as an ideal of learning (BARBOSA, 2007), so that they can recognize the relevance of their cultural identity (HALL, 1999). Therefore, this research focuses on Teacher Education, within the scope of English as a foreign language (EFL) courses, the Languages without Borders Program (IsF) and the English Language Program at UNESP (PLIU), the latter a public-private partnership between UNESP and Santander, which aims to promote the teaching internship for professionals teaching foreign languages and the training of the university community in foreign languages (KANEKO-MARQUES; GARCIA, 2019). Our research objectives are to observe how cultural issues intrinsic to the teaching of English pronunciation and intelligibility are approached in the mentioned programs (IsF and PLIU), in addition to contemplating in what ways such issues are related to the principles of Culture and Communication, presented in the CLIL *(Content and Language Integrated Learning)* approach. From the data obtained in preliminary analyzes, we observed that the 4Cs (content, cognition, culture and communication) of the CLIL approach (COYLE, 2007) are aligned with the needs identified by the participants of this investigation. For this reason, we propose, in this study, the association of these CLIL elements with the teaching of English pronunciation. Thus, our research is based on conceptions of the so-called qualitative research (LARSEN-FREEMAN, 1991), being of an applied nature and using the following instruments and procedures: semi-structured questionnaires, applied at the beginning and at the end of a course for teachers of the program IsF/Santander from UNESP, class observation, reflexive journals of the researcher about the observed classes, analysis of materials and teaching resources for teaching pronunciation aspects besides interviews with teachers. Hence, the results allowed us to compose an overview of the approach of English pronunciation by these teachers, revealing, in general, a critical-reflexive movement, which starts from their epistemological experiences toward theoretically informed teaching practices. In addition, we observed that there is still little knowledge regarding CLIL, in the investigated context; however, according to the teachers, such an approach proved to be relevant for the work of cultural issues and intelligibility in the context of teaching and learning English pronunciation.

Keywords: Teaching pronunciation of English. Foreign Language Teaching and Learning. Teacher Education. CLIL

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) de Vygotski (1978) 44

Figura 2 Ilustração dos círculos concêntricos propostos por Kachru (1985) 77

Figura 3 Reformulação dos círculos concêntricos, com vistas a abarcar a comunidade de falantes da língua inglesa, incluindo a ampla variedade de proficiências / 80

Figura 4 A dimensão do processo cognitivo 96

Figura 5 Amostra de texto e comentários para a disciplina de História 98

Figura 6 Os sons finais de -ed, pronunciados como /d/ 99

Figura 7 Os sons finais de -ed, pronunciados como /t/ 100

Figura 8 Os sons finais de -ed, pronunciados como /ɪd/ 100

Figura 9 Proposta de integração do ensino de pronúncia aliado ao CLIL 103

Figura 10 Programação da Oficina sobre pronúncia de ILE 113

Figura 11 Proposta de Integração dos 4Cs (CLIL) ao ensino de pronúncia 199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os quatro pilares que sustentam a presente pesquisa	27
Quadro 2	O lugar da pronúncia nas abordagens de ensino de LE	61
Quadro 3	Perfil dos participantes de pesquisa	107
Quadro 4	Relação das perguntas de pesquisa, instrumentos e processos de análise	110
Quadro 5	Aulas dos cursos do IsF / PLIU observadas pela pesquisadora	118
Quadro 6	Etapas da análise dos dados obtidos no decorrer desta pesquisa	122
Quadro 7	Categorização dos dados obtidos ao longo deste estudo	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 O C do conteúdo, o trabalho da pronúncia (pré-oficina) 136

Gráfico 2 O C da cognição, teorias de aprendizagem dos sons e processos de andaimento (pré-oficina) 138

Gráfico 3 As variedades do Inglês que os participantes acreditam utilizar em sua produção oral 141

Gráfico 4 Práticas dos professores acerca das questões culturais 146

Gráfico 5 A inteligibilidade na visão dos professores 150

Gráfico 6 Visões dos participantes acerca do C do Conteúdo integrado ao CLIL 157

Gráfico 7 C da Cognição sob a perspectiva dos docentes 166

Gráfico 8 Visões dos participantes quanto ao aspecto da cultura integrado à pronúncia 186

Gráfico 9 C da Comunicação - inteligibilidade - visão dos professores 190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ILE Inglês como língua estrangeira

IsF Inglês sem fronteiras

PLIU Programa Língua Inglesa na UNESP

CLIL Content Language Integrated Learning

LE Língua estrangeira

UNESP Universidade Estadual Paulista

FAUBAI Associação Brasileira de Educação Internacional

IFA Inglês para Fins Acadêmicos

MEC Ministério da Educação

CLDP Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

TOEFL Test of English as a Foreign Language

ANDIFES Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

NUCLi Núcleo de Línguas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **17**

i. Motivação para a pesquisa **17**

ii. Objetivos e perguntas de pesquisa **22**

iii. Justificativa **22**

iv. Organização da tese **25**

CAPÍTULO 1: SUBSÍDIOS TEÓRICOS **27**

1.1 Políticas linguísticas e a internacionalização da universidade **29**

1.1.1 Política de Idiomas da Unesp **36**

1.2 A formação do professor reflexivo sob a perspectiva sociocultural e crítica **39**

1.3 A abordagem da pronúncia de ILE – práticas e materiais didáticos e as teorias da aquisição e aprendizagem dos sons aliadas à práxis do professor **57**

1.3.1 Teorias da aquisição e aprendizagem dos sons aliadas à práxis do professor no tratamento da pronúncia da ILE **66**

1.4 Questões culturais intrínsecas ao ensino na pronúncia de ILE e a inteligibilidade **67**

1.4.1 A problemática do falante nativo **68**

1.4.2 O contato com variados sotaques da língua inglesa **74**

1.4.3 A identidade cultural **83**

1.4.4 Questões de inteligibilidade **88**

1.5 CLIL (Content Language Integrated Learning) e o Ensino da pronúncia do inglês – pontos de contato **93**

1.5.1 A abordagem CLIL **94**

1.5.2 O princípio dos quatro Cs: conteúdo, cognição, cultura e comunicação **95**

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA **104**

2.1 Natureza da Pesquisa **104**

2.2 Contexto da pesquisa **105**

2.3 Perfil dos participantes de pesquisa **107**

2.4 Instrumentos e Procedimentos para elaboração e coleta dos dados **109**

2.4.1 Etapas e procedimentos da coleta dos dados **111**

2.4.2 A oficina sobre a pronúncia do ILE: questões teóricas, práticas e culturais 112
2.4.3 Questionários semiestruturados 116
2.4.4 Diários Reflexivos e Observações de Aulas 117
2.4.5 Entrevistas 120
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 121
3.1 O momento pré-oficina 123
3.2 O momento pós-oficina 150
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS 196
REFERÊNCIAS 202
APÊNDICES 216
APÊNDICE A - Questionários iniciais semiestruturados 216
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA DIÁRIO REFLEXIVO DA PESQUISADORA (OBSERVAÇÕES DE AULAS DOS PARTICIPANTES) 219
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA DIÁRIO REFLEXIVO DA PESQUISADORA (OFICINA – PRIMEIRA EDIÇÃO) 220
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS (para participantes da primeira edição da oficina sobre pronúncia de ILE) 221
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS - (para participantes da segunda edição da oficina de pronúncia da ILE) 223
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO FINAL - AVALIAÇÃO DA OFICINA- (para participantes da primeira edição da oficina de pronúncia da ILE) 225
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO FINAL - (para participantes da segunda edição da oficina de pronúncia da ILE) 226

INTRODUÇÃO

Apresentaremos a seguir, de maneira sucinta, a motivação, objetivo e nossas perguntas de pesquisa, bem como a justificativa para o estudo em questão, Na sequência, discorreremos acerca do aspecto estrutural deste estudo, as seções e temáticas a serem abordadas e trabalhadas ao longo deste percurso.

i. Motivação para a pesquisa

Observamos, nos últimos anos, um avanço nos processos de internacionalização e mobilidade acadêmica no cenário brasileiro, impulsionado por influência da globalização e fortalecimento de políticas linguísticas.

Dentro desse contexto, e, perante a demanda por cursos de língua estrangeira, especialmente de inglês, fez-se ainda mais necessário o desenvolvimento de pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas, centradas tanto na formação de professores, como também no desenvolvimento de materiais didáticos (KANEKO-MARQUES; BAFFI-BONVINO, 2020).

Além disso, Pinto, Garcia e Santos (2021) chamam a atenção para o fato de que há muitos planos estratégicos que visam a internacionalização e mobilidade das universidades; entretanto, a importância do conhecimento em línguas estrangeiras é, por muitas vezes, esquecida. Os autores também ressaltam a crescente demanda por cidadãos que estejam, profissionalmente e culturalmente, preparados para atuarem de maneira significativa no contexto do mundo globalizado.

Em vista disso, a presente pesquisa tem como foco de estudo a formação de professores, especificamente no âmbito de cursos híbridos[1] de inglês como língua estrangeira, dentro de programas tais como o Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Segundo Kaneko-Marques e Garcia (2019), programas como o IsF tem por objetivo a promoção da residência docente para os profissionais do ensino de língua estrangeiras, a capacitação da comunidade universitária em línguas estrangeiras, bem como o ensino de língua portuguesa para estrangeiros.

Assim sendo, o cenário de nosso estudo dá-se dentro do Programa IsF e do PLIU

[1] Por cursos híbridos, entendemos: cursos com características da modalidade presencial e a distância, de modo que o ensino híbrido tem como principal particularidade a intenção de transformar a educação, por meio de metodologias ativas de ensino, de modo a proporcionar ao aprendiz um papel ativo em sala de aula e não um mero receptor de conteúdo (GARCIA; REDEL; MARTINY, 2021).

(Programa Língua Inglesa na UNESP), sendo este último, uma parceria público-privada entre a UNESP e o Santander. Os Programas IsF e o PLIU[2] fazem parte da Política de Idiomas da Unesp[3] (Universidade Estadual Paulista), instituída no ano de 2016, a qual tem como objetivo geral a definição de uma política institucional de idiomas no contexto desta universidade. Tal política visa atender aos propósitos da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo a valorizar as relações interculturais e a inclusão social, tendo como referência a formação integral, o respeito à diversidade e à solidariedade (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016). É importante mencionar que o programa IsF foi suspenso em 2019 na UNESP; entretanto, pudemos dar continuidade às atividades com a permanência dos mesmos participantes (professores bolsistas) dos três campi citados anteriormente, através do programa PLIU, o qual teve duração até o ano de 2021.

De modo específico, o enfoque deste estudo advém de cursos dedicados à produção oral e/ou compreensão oral oferecidos no âmbito dos Programas mencionados, bem como, das discussões e interações realizadas ao longo da aplicação de uma oficina ofertada aos professores-bolsistas dos referidos programas, ministrado pela pesquisadora, sob supervisão da orientadora desta pesquisa, intitulado: "Abordagem da Pronúncia de ILE em sala de aula: questões teóricas, prática e culturais", em sua primeira edição.

Já para a edição posterior, realizamos a oficina denominada como: "Rumo à cidadania global: questões teóricas, práticas e culturais no ensino da pronúncia do inglês". Justificamos a escolha por abordar temas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da pronúncia em LE, pois os consideramos extremamente pertinentes ao cenário de formação de professores e sala de aula de ILE (inglês como língua estrangeira), visto que a pronúncia está relacionada ao desenvolvimento de outras habilidades comunicativas (LANE; BROWN, 2010), tal como a compreensão oral (MURPHY, 1991; GILBERT, 1997 *apud* LANE; BROWN, 2010), e a produção escrita (MICHAUD; REED, 2008 *apud* LANE; BROWN, 2010).

Ademais, quando pensamos no inglês como língua global (CRYSTAL, 2003), franca (WALKER, 2010) e língua ensinada por uma maioria de professores não-nativos (BOLTON, 2004), é importante considerar a urgência de expor os alunos aos variados sotaques do inglês (DETERDING, 2015) em sala de aula. Poderíamos, então, incentivá-los na tarefa de descobrir modelos mais realísticos de aprendizagem da pronúncia (GILAKJANI, 2011), no intuito de que não se prendam a dicotomia do inglês americano e britânico, em detrimento de outras variantes

[2] Tais programas serão abordados de maneira mais aprofundada em seções posteriores deste trabalho.
[3] Para maiores informações, acessar: https://www.itapeva.unesp.br/Home/extensaonovo/resolucao-unesp-83-2016-politica-idiomas-unesp.pdf .

da LE.

Dessa forma, o aprendiz terá oportunidades de desenvolver a mútua inteligibilidade em suas interações (KANG, 2014), tendo por objetivo evitar a política imitacionista do falante nativo como ideal de aprendizagem (BARBOSA, 2007), para que, assim, o aluno possa reconhecer a relevância de sua identidade cultural (HALL, 1999), como um marcador essencial de pertencimento social (LEVIS, 2015).

Lançamos, por conseguinte, o nosso olhar para uma abordagem mais reflexiva, sociocultural e crítica do ensino da pronúncia da língua inglesa no contexto mencionado, bem como aos aspectos culturais inerentes a ela. Isso se dá, pelo fato de que, no cenário contemporâneo, como resultado dos processos de globalização, a língua inglesa tem assumido uma posição diferenciada comparada a de outras línguas estrangeiras.

Conforme podemos observar nos apontamentos de El Kadri (2013), sobre essa posição da língua inglesa, em razão dos seguintes fatores:

> 1) a quantidade de pessoas que a usam para os mais variados domínios; 2) o fato de a maioria dos usuários ser falante não nativo; 3) a possibilidade de inserção global pelo domínio dessa língua; 4) a grande quantidade de pessoas que desejam aprender essa língua pelos benefícios que ela traz; 5) as alterações sofridas pela língua conforme é apropriada por diferentes usuários; 6) seu uso na comunicação em escala global; 8) sua dissociação dos EUA e Inglaterra; e 9) o atendimento a necessidades globais e locais. (EL KADRI, 2013, p. 233).

Dentro dessa perspectiva de uma abordagem mais reflexiva, sociocultural e crítica quanto ao ensino de língua inglesa, faz-se necessário esclarecer que a língua inglesa, em nossa pesquisa, é entendida como língua franca[4]. Primeiramente, salientamos que, de acordo com Bagno (2001), sempre tivemos, na história da humanidade, línguas francas, cada época teve a sua própria, a qual refletia características e atendia às demandas de seu tempo e lugar, sendo, hoje em dia, a língua inglesa detentora desse espaço na contemporaneidade.

Língua franca, por ser aquela usada por falantes não-nativos para se comunicarem com outros falantes não-nativos em situações multilíngues, que tem existência própria e não pertence a nenhum território em específico (CALVO; EL KADRI, 2011), sendo a língua que já não mais

[4] Na presente pesquisa, por conta da possível heterogeneidade dos encontros entre nativos e não-nativos e/ou não-nativos e nativos de inglês, proporcionados pela internacionalização da universidade, bem como pela diversidade de objetivos e contextos vivenciados pelos professores e seus alunos no âmbito dos cursos dos Programas em destaque, não nos atentaremos às questões terminológicas, que, de certo modo, como ressalta El Kadri (2013, p. 229) "ainda não estão resolvidas", portanto, optamos, neste estudo, conceber a língua inglesa como língua franca, mas também a consideramos como língua global (CRYSTAL, 2003) e língua internacional (MCKAY, 2002), além de termos em mente o conceitos do Global Englishes (JENKINS, 2015) e fenômeno do World Englishes (RAJAGOPALAN, 2011a).

pertence a um povo específico, mas que é propriedade de todos os que a utilizam (CANAGARAJAH, 2005 *apud* CALVO; EL KADRI, 2011).

Segundo Rajagopalan (2009) a que pertence, independentemente do modo ou forma a todos que a falam, uma vez que nenhum falante possui status privilegiado, estando tal língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida principalmente pelo desejo de se comunicar.

Neste sentido, acreditamos que o ensino e aprendizagem do inglês, sob um viés reflexivo, sociocultural e crítico, seja uma importante fonte para o desenvolvimento de falantes inseridos no mundo globalizado. Pois, deste modo, poderemos contribuir para a formação de cidadãos conscientes dos valores de suas próprias línguas e culturas (BARROS, 2005 *apud* CALVO; EL KADRI, 2011), tal como, de suas necessidades locais, com vistas a construir a identidade de um aprendiz mais crítico acerca do papel da língua inglesa no mundo globalizado (SALLES; GIMENEZ, 2008).

Em consonância com tais apontamentos, Finardi e Porcino (2015, p. 116) afirmam que ao ensinar inglês no contexto brasileiro, devemos nos preocupar em ensiná-lo de maneira crítica, como uma língua internacional, reconhecendo o seu papel "formador e instrumental, global e local no cenário contemporâneo".

O que vai ao encontro de pressuposições de nosso estudo, pois, por meio da abordagem da pronúncia e questões culturais inerentes a ela, pretendemos promover reflexões mais críticas aos professores, sobre os tantos papéis que a língua inglesa desempenha: formador, instrumental, global e local, e suas implicações em torno disso. Ainda, ao longo de nosso estudo, durante a análise de dados preliminares, notamos grande parte da pesquisa associada aos preceitos de uma abordagem de ensino, relativamente recente e promissora (COYLE; MEYER, 2021), o *CLIL (Content Language Integrated Learning)*[5] ou Ensino e Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo (tradução nossa).

De maneira sucinta, trata-se de uma abordagem que busca o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira ao mesmo tempo em que um novo conhecimento, de uma outra área, tal como a Geografia, por exemplo, é ensinado (COYLE; MEYER, 2021).

Para a nossa pesquisa, a abordagem CLIL também se faz pertinente por seu caráter inovador, fluido e abrangente, a entendemos assim, pois sua base teórica, de acordo com Coyle e Meyer (2021), apesar de rigorosa em termos de qualidade de ensino, e do foco duplo entre conteúdo e ensino da LE, também se mostra dinâmica, de modo a refletir acerca da justiça social

[5] Aprofundaremos tal conceito nas próximas seções desta pesquisa.

e oportunidades igualitárias para que todos os aprendizes, de diferentes culturas, nações e perspectivas possam ter sucesso em seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, apoiamo-nos nas palavras de Garcia (2009 *apud* COYLE; MEYER, 2021, p. 5) quem nos chama a atenção para o fato de que programas de ensino bilíngue, incluindo o CLIL devem proporcionar experiências que possam guiar os aprendizes na tarefa de se tornarem cidadãos globais e responsáveis enquanto aprendem a sua função através das culturas e mundos, que estão além das fronteiras culturais, nas quais a escola tradicional opera[6].

Acreditamos, assim, que os preceitos do CLIL estão alinhados, por exemplo, ao contexto e público-alvo de nosso estudo: cursos de língua inglesa do IsF e PLIU e professores em formação ou formados, atuantes nos referidos programas. De modo que pretendemos contribuir na tarefa de proporcionar reflexões a esses professores para que possam auxiliar os seus alunos a transpor barreiras e fronteiras que perpassam o ensino e aprendizagem da pronúncia da ILE, tanto em termos estruturais da língua estrangeira quanto em termos culturais.

Tendo isso em mente, além de utilizarmos da noção de um ensino com foco duplo, entre conteúdo e língua estrangeira e de um ensino que promove a transposição de barreiras e ampliação do conhecimento com vistas a formar aprendizes mais conscientes de seus processos de aprendizagem, bem como cidadãos mais informados acerca de seu lugar no mundo globalizado. Faremos uso, também, da noção dos 4 (quatro) Cs concernentes ao CLIL, a saber: Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação, sendo esses associados ao ensino da pronúncia de ILE.

Acreditamos, assim, que uma abordagem da pronúncia considerando os 4Cs do CLIL, auxiliaria no trabalho do professor em propiciar oportunidades e subsídios para seus aprendizes na tarefa de se tornarem cidadãos atuantes e críticos dentro do contexto de nossa sociedade, em meio ao mundo globalizado.

Desse modo, tendo em vista a nossa concepção da língua inglesa e suas implicações no ensino dentro do âmbito acadêmico, e, diante do público-alvo dos cursos do IsF e do PLIU: alunos que, muito provavelmente, estarão em contato com indivíduos das mais variadas origens e culturas, objetivamos desenvolver um estudo que possa contribuir para formação desses professores, com vistas a auxiliá-los na formação de seus alunos como cidadãos reflexivos e críticos, atuantes no mundo globalizado. Em vista disso, a seguir, trataremos mais detalhadamente do objetivo e das perguntas norteadoras da referida pesquisa.

---

[6] No original: “global and responsible citizens as they learn to function across cultures and worlds, that is beyond the cultural borders in which traditional schooling often operates”. (GARCIA, 2009 *apud* COYLE; MEYER, 2021, p. 5).

ii. Objetivo e perguntas de pesquisa

Levantando em conta o contexto descrito anteriormente, temos por objetivo de pesquisa, observar os conhecimentos teórico-práticos de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da pronúncia de inglês como língua estrangeira (ILE), de modo a analisar como o conhecimento e a aplicação de elementos da pronúncia do inglês em conjunto com princípios presentes na abordagem CLIL *(Content and Language Integrated Learning),* podem auxiliar no trabalho desses docentes em sala de aula de ILE.

Assim, o presente trabalho procura, por meio de uma investigação em sala de aula on-line, verificar como o conhecimento de teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem da pronúncia e discussão de conceitos como o dos variados sotaques da língua inglesa, a problemática do falante nativo, a identidade cultural, a questão da inteligibilidade associadas ao princípio dos 4Cs (Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação) pertencentes à abordagem CLIL podem influenciar na prática do professor quanto ao ensino da pronúncia da língua inglesa.

Deste modo, as perguntas de pesquisa que lançamos para a nossa investigação são:

a) Como os professores abordam questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia do inglês e inteligibilidade nas aulas dos cursos oferecidos nos Programas do IsF e PLIU?
b) De que maneira tais questões, baseadas nos princípios de Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação relacionados ao CLIL se fazem presentes nas reflexões dos professores?

Exploraremos, a seguir, a pertinência da temática, das escolhas e de nossos objetivos no contexto desta pesquisa.

iii. Justificativa

A escolha por abordar temas intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem da pronúncia em LE se justifica, entre outros fatores, visto que se mostra como um aspecto importante da comunicação, no auxílio do desenvolvimento das habilidades de compreensão e/ou produção oral do aluno dentro e, principalmente, fora da sala de aula em contextos reais de comunicação (HARMER, 2001 *apud* GILAKJANI, 2016), de modo a desenvolver a competência comunicativa, a auto-confiança e auto-imagem do aprendiz (WREMBEL, 2002 *apud* GILAKJANI, 2016).

Além disso, tem-se o intuito de auxiliar professores formados e em formação a fazer com que seus respectivos alunos se sintam confortáveis no uso da LE, para que possam desenvolver uma autoconsciência positiva como falantes não-nativos em contextos de comunicação oral, proporcionando, também, o desenvolvimento da percepção e monitoramento de sua própria fala.

Dentro das limitações da pesquisa realizada no mestrado (COSTA, 2017), a qual se pautava numa análise cognitiva e acústica da percepção e produção dos sons /i:/ e /I/ do inglês por alunos de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, percebemos a falta da aplicação dos conceitos e teorias descritos anteriormente por professores em sala de aula de ILE.

Notamos, igualmente, a falta de abordagens e materiais que, além de trabalharem com o ensino da pronúncia de maneira comparativa e estrutural também abordassem outras questões relacionadas ao ensino do aspecto fônico, como a questão dos sotaques do inglês e a inteligibilidade.

Isto posto, decidimos, então, incluir tais questões teóricas, práticas e culturais em nosso estudo para que pudéssemos ter mais subsídios para reflexão e também para auxiliar no norteamento do trabalho com a pronúncia em sala de ILE.

Atrelado a este fato, por meio de impressões advindas de estudos, leituras anteriores, bem como da análise de materiais e recursos didáticos para o ensino da pronúncia, observamos, em linhas gerais:

i) a falta de abordagens de ensino mais pontuais que tratem o inglês como língua franca e/ou língua global, de modo a expor os alunos aos variados sotaques do inglês de falantes nativos e não nativos, para que tenham modelos mais realísticos de comunicação;

ii) a necessidade de compreensão mais detalhada sobre a noção da identidade cultural no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, para que o professor possa assumir o sotaque de seu inglês brasileiro, bem como motivar o aluno a se sentir detentor e falante da LE, entendendo o seu papel como cidadão global;

iii) a urgência de considerar o termo inteligibilidade na prática docente, com o intuito de problematizar situações que possam trazer dificuldade na comunicação dos alunos, com vistas a ajudá-los, por meio de estratégias de aprendizagem, que facilitem a compreensão da linguagem verbal e da mensagem transmitida.

iv) a ausência de perspectivas voltadas ao ensino da pronúncia da língua inglesa alinhadas a proposta dos 4 Cs da abordagem CLIL.

Frente a tais observações, acreditamos que o princípio dos 4Cs (COYLE, 2007) -

conteúdo, cultura, comunicação, cognição – contidos na abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) podem ser de grande valia para o desenvolvimento de nossa investigação.

Além disso, consideramos poder contribuir para futuras pesquisas e cursos voltados à formação de professores e produção de materiais com foco no ensino da pronúncia de ILE, dentro do contexto de nossa universidade, pelas seguintes razões.

Primeiramente, em se tratando da questão do *conteúdo*, é sabido que abordagens e pesquisas relacionadas ao CLIL podem nos ajudar a pensar a pronúncia de maneira integrada ao conteúdo de variados tópicos, especialmente temas que tenham caráter transversal, envolvendo a língua inglesa e conteúdo de áreas acadêmicas ou escola regular, como por exemplo, Estudos Sociais, através de situações reais de uso da língua.

É importante mencionar que tanto os professores participantes de nossa pesquisa, como o público alvo de nossa área de estudos (professores em formação e/ou já graduados) podem ter contato com aprendizes dos mais variados perfis (crianças, adolescentes, adultos, etc.), tendo em vista a crescente procura por escolas bilíngues, cursos de inglês geral, acadêmico e específico no Brasil, especificamente em nossa região – interior do Estado de São Paulo.

No que diz respeito ao aspecto da *cognição*, durante a oficina de extensão realizado ao longo de nosso estudo, apresentamos aos professores bolsistas conceitos pertencentes ao processo de ensino dos sons de línguas estrangeiras, a saber: *Speech Learning Model* (FLEGE, (1981, 1991, 1995), que relaciona os sons da LM aos da LE, classificando-os como idênticos, semelhantes e diferentes, sendo os semelhantes considerados como os mais difíceis de perceber e produzir.

Já de acordo com o conceito de Crivo Fonológico (TRUBETZKOY, 1939), a LE passaria por um crivo ou filtro fonológico, e as informações da LE seriam entendidas segundo o filtro fonológico da LM do aprendiz. Já a Surdez Fonológica (POLIVANOV, 1978), baseia-se na noção de que os aprendizes não conseguem perceber as diferenças dos sons de sua LM e da LE.

Tais processos vão ao encontro do princípio da *cognição* presente no CLIL, assim notamos que por meio do CLIL poderíamos pensar em processos de *scaffolding*[7] ou andaime para auxiliar no trabalho do professor em sala de aula, tanto estratégias que ajudassem o aluno a pensar na LE, no que diz respeito à pronúncia, ou mesmo à compreensão e produção oral.

A utilização do elemento *cultura* se faz presente, pois ao expormos o aluno a contextos

[7] Neste estudo, de maneira geral, entendemos por *scaffolding* ou "andaimento", "processo em que um interlocutor mais proficiente interage com o outro (s) interlocutor (es) menos proficiente (s) com o objetivo de levá-lo(s) a um aprofundamento no conhecimento de um aspecto específico da língua alvo" (PERUCHI, 2013, p. 135).

interculturais proporcionados por meio do CLIL, poderemos discutir mais naturalmente a existência e implicações dos diferentes sotaques do inglês (falantes nativos e/ou não nativos).

Além disso, aprender sobre as culturas dos países que utilizam o inglês e contrastá-la com a nossa própria língua e cultura pode ser um momento frutífero para abordar a questão da identidade cultural, para que o aluno possa refletir sobre sua cultura e a cultura do outro de maneira mais ampla, com vistas ao desenvolvimento de seu pensamento crítico e consciência intercultural, de modo a respeitar as diferenças, romper paradigmas e quebrar estereótipos.

O que vai ao encontro de Smala (2002), com base em Kramsch (1993), a qual pontua, no âmbito de ensino e aprendizagem intercultural, a importância de "invalidarmos ou refutarmos estereótipos sem dar margem para a perpetuação dos mesmos, além de fornecer subsídios para que o aluno possa observar o mundo à sua volta com outra perspectiva, de modo que possa compreender diferentes códigos culturais" (KRAMSCH, 1993 *apud* SMALA, 2002, p. 18)[8].

Sobre a *comunicação*, acreditamos que esse princípio do CLIL está em consonância com a noção de inteligibilidade explorada na presente pesquisa, por se tratar, segundo Nikolic (2017) de um elemento essencial no contexto bilíngue e multilíngue da globalização e, também, por concordamos com a proposição levantada por Henderson (2004 *apud* NIKOLIC, 2017), de que ao considerarmos a competência comunicativa como o objetivo do CLIL, a relação entre sotaque e inteligibilidade deve ser explicitamente abordada.

Tendo em vista as ponderações realizadas anteriormente, optamos, assim, por incorporar questões próprias da abordagem CLIL à nossa investigação, com o intuito de obtermos um referencial mais amplo para reflexão e direcionamento da abordagem da pronúncia do ILE em sala de aula.

Desta forma, trataremos dessas e outras questões (teóricas, práticas e culturais) relacionadas à pronúncia do ILE nas seções subsequentes desta pesquisa.

iv. Organização da tese

Na primeira seção, discorreremos acerca dos pilares teóricos que orientam este estudo. Para tanto, apoiamo-nos em pesquisas das seguintes áreas: a) políticas linguísticas e a internacionalização no contexto universitário; b) abordagem da pronúncia, em termos da prática em sala de aula e dos materiais didáticos; c) teorias de aquisição e aprendizagem dos sons de

[8] No original: "debunking stereotypes without perpetuating them", and "to teach students to view the world from another perspective in order to understand different cultural code" (KRAMSCH, 1993 *apud* SMALA, 2002).

LE; d) principais dificuldades de estudantes brasileiros quanto à pronúncia do inglês; e) questões culturais intrínsecas ao ensino da pronúncia de língua inglesa – a problemática do falante nativo, o contato com os variados sotaques da língua inglesa, a identidade cultural; f) questões de inteligibilidade. Além disso, nos embasamos em pesquisas pertencentes à g) abordagem CLIL *(Content Language Integrated Learning)* ou Ensino Integrado de Língua e Conteúdo, a fim de integrarmos o ensino da pronúncia de ILE ao princípio dos quatro Cs desta abordagem, com esta finalidade, nos pautaremos em quatro pontos de contato: conteúdo, cognição, cultura e comunicação.

A segunda seção é dedicada à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação, sua natureza, o contexto, o perfil dos participantes, os instrumentos e procedimentos da pesquisa, além das etapas e procedimentos da coleta de dados.

Considerando o conteúdo apresentado anteriormente, desenvolvemos na terceira seção a análise dos dados coletados. Por fim, nos dedicamos, na seção quatro, às considerações finais obtidas por meio deste estudo.

Assim sendo, a seguir, trataremos dos subsídios teóricos norteadores da presente pesquisa.

CAPÍTULO 1: SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Apresentamos, a seguir, a fundamentação teórica que orienta a presente pesquisa. Damos início, com enfoque às políticas linguísticas e a internacionalização da universidade. Em seguida, nos pautamos em questões pertencentes à formação do professor reflexivo sob a perspectiva sociocultural e crítica, posteriormente, concentramo-nos na abordagem da pronúncia, com foco na prática e nos materiais didáticos.

Na sequência, o nosso enfoque recai nas teorias de aquisição e aprendizagem dos sons de LE; às principais dificuldades dos estudantes brasileiros quanto à pronúncia do inglês; às questões culturais intrínsecas ao ensino da pronúncia de língua inglesa, e às questões de inteligibilidade, tais questões, apesar de também fazerem parte do desenvolvimento da presente pesquisa, se relacionam mais diretamente com o desenvolvimento da oficina sobre pronúncia do ILE, aplicado aos professores participantes deste estudo.

Por fim, discorreremos acerca das pesquisas inerentes à abordagem *CLIL*, com atenção à nossa proposta de integração do ensino da pronúncia de ILE ao princípio dos 4Cs do *CLIL*.

Embora, de maneira geral, os fundamentos teóricos até então mencionados sejam relevantes para a estruturação de nossa pesquisa, destacamos quatro pilares teóricos principais que sustentam o estudo e sua análise de modo mais pragmático. Para tanto, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1: Os quatro pilares que sustentam a presente pesquisa

Base teórica		Autores
1. A formação do professor reflexivo	Perspectiva sociocultural	Vygotski (1978; 2001) Johnson (2009); Vieira-Abrahão (2012); Kaneko-Marques (2015)
	Prisma crítico	Pennycook (1990; 2006; 2017; 2018); Moita Lopes (2003; 2006; 2009); Siqueira (2015); Freire (1980); Borelli (2018); Mignolo (2017); Rajagopalan (2003; 2004); Canagarajah (1999; 2007; 2013); Jordão (2006; 2018; 2019).

2. Questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia	O falante nativo	Davies (2003); Paikeday (1985); Walker (2010); Bloomfield (1933); Barbosa (2007); Cook (1999); Pazello (2011); Moita Lopes (1996); El Kadri (2013); Gimenez (2009; 2013); Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (2010); Seidlhofer (2011; 2013); Jenkins (2000; 2015); Graddol (2006); Rajagopalan (2009)
	Os sotaques do inglês	Kenworthy (1987); Messias (2015); Kachru (1985); Montes (2016); Cypriano (2022); Kobs; Betoni (2022); Jordão (2018); Rajagopalan (2010a ; 2010b).
	A identidade cultural	Hall (1999); Freire (2006); Kumaravadivelu (2003a; 2003b); Oliveira Jr. (2019); Pennycook (2008); Da Silva (2022).
	A inteligibilidade	Taylor (1991); Davies (2003); Kang (2014); Barbosa; (2011); Seidlhofer (2011); Pennycook (2018); Jenkins (2000); Becker (2011); Cruz (2014); Kenworthy (1987); Walker (2010); Lieff, Pow e Nunes (2010); Levis (2018)
3. Pontos de contato: CLIL e o ensino da pronúncia	A abordagem CLIL	Coyle; Hood; Marsh (2010); Eurydice (2006)
	4Cs (Conteúdo; Cognição; Cultura e Comunicação)	Coyle (2007); Graddol (2006); Coyle; Hood; Marsh (2010); Bloom *et al*. (1956)

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentamos, por conseguinte, de forma breve, o primeiro tópico inerente ao percurso de nosso estudo: as políticas linguísticas e a internacionalização da universidade, pontuando a relevância da temática dentro do contexto de nosso estudo. Consideramos necessária a discussão deste tópico, pois serve como pano de fundo para ações de internacionalização

presentes nos programas IsF e PLIU, de forma a atender à Política de Idiomas da UNESP.

1.1 Políticas linguísticas e a internacionalização da universidade

> A internacionalização é um processo em constante evolução, se modificando em resposta a ambientes locais, nacionais, regionais e globais. As tendências globais atuais parecem ser mais radicais do que no passado e requerem mais do que nunca, atenção e cooperação internacional; movimentos nacionalistas e populistas, a necessidade por mudanças no clima, e o impacto da pandemia do COVID-19, por exemplo, são particularmente vitais[9]. (WIT; ALTBACH, 2021, p. 44, tradução nossa).

Ao pensarmos em políticas linguísticas e na internacionalização das universidades, processo decorrido em função da globalização (GUILHERME, 2014), notamos a complexidade e constante evolução desses temas, com vistas a atender às principais necessidades e objetivos de seus usuários, tendo em mente o contexto globalizado, que estamos inseridos[10].

Neste sentido, Knight (2015) em sua proposta de atualização do termo internacionalização, sinaliza a necessidade de pontuarmos o seu caráter abrangente e em constante expansão. Para o autor, a internacionalização deve contemplar as particularidades do contexto em que está inserida, tanto em termos nacionais, institucionais, ou dos setores específicos pelo qual permeia.

Concordamos com Knight no sentido de que devemos contemplar todos os níveis possíveis de tal processo, desde o mais específico até o mais abrangente - do institucional ao global, atentando o olhar para os vários sujeitos envolvidos nesse processo, além de seu caráter dinâmico e em constante mudanças, tal qual o nosso mundo globalizado.

Além disso, trata-se, segundo o autor, de um processo de integração de dimensão internacional, intercultural e/ou global, de modo a auxiliar no propósito, na função e também na transmissão da educação superior. Propósito que a universidade tem por seu país, ou sua missão enquanto instituição; função no sentido dos elementos que a caracterizam, como o ensino, a pesquisa e os serviços oferecidos à sociedade e transmissão, em termos do que os cursos e programas ofertados pela universidade podem oferecer para o seu país ou para o âmbito

---

[9] No original: *Internationalization is a process in constant evolution, which changes in response to local, national, regional, and global environments. Current global trends appear to be more radical than in the past and require stronger attention and international cooperation than ever; nationalist-populist movements, the need for climate change, and the impact of the COVID-19 pandemic are particularly vital.* (HANS DE WIT; PHILIP G. ALTBACH, 2021, p. 44).

[10] É pertinente mencionar que esta pesquisadora foi selecionada pelo "Programa CAPES-PRINT" parte da iniciativa de internacionalização das universidades brasileiras, no ano de 2020, para uma bolsa de capacitação com duração de um mês para a Universidade de Queensland, na Austrália; entretanto, tendo em vista o fechamento das fronteiras do país de destino, por conta da pandemia da COVID-19, a pesquisadora ficou impossibilitada de realizar tal capacitação, a qual, sem dúvida, seria de grande valia para o estudo em questão.

internacional. Assim, as instituições de ensino superior, por meio desse processo de internacionalização, se transformaram em um importante instrumento de importação e exportação de conhecimento, tendo em vista o seu capital intelectual (SHIN; TEICHLER, 2014).

O que ocorre também em nível nacional, onde países se engajam na tarefa de se tornarem centros educacionais, o que contribui para a geração de renda, aumento de seu poder de influência, bem como modernização do setor educacional, crescimento da competitividade econômica, além da criação de uma força de trabalho mais especializada, passando para uma economia baseada no conhecimento (KNIGHT, 2018).

Esse processo de internacionalização do ensino superior, tal qual é definido por Finardi e França (2016) como uma maneira de integração das dimensões internacionais, interculturais e globais na função, missão ou proposta da universidade tem contribuído para reforçar o papel de destaque do inglês nos últimos anos, uma vez que quanto mais utilizarmos essa língua em nossas universidades, mais atrairemos estudantes e pesquisas internacionais, escalando em *rankings* mundiais de pesquisa e, assim, merecendo o título de língua internacional (JORDÃO, 2019). Assim, o uso do inglês, gerou, consequentemente, discussões em torno das políticas linguísticas adotadas no referido processo.

Notamos, por meio das ideias anteriores a respeito desse processo de internacionalização, o lugar de destaque da língua inglesa em tal contexto e como o conhecimento passa a denotar poder no contexto do mundo contemporâneo, levando em consideração que o inglês é instrumento para demonstrarmos as nossas ideias e pesquisas, temos que nos unir em prol de políticas linguísticas que propiciem o acesso a esse idioma e impulsione a divulgação de nossas instituições e país.

Partindo dessa premissa, concordamos com as palavras de Políticas (2020), que destaca que a questão das políticas linguísticas é algo bastante complexo para definição. Por isso, com base em outros autores, são apresentadas algumas elucidações sobre a temática, as quais são relevantes para o nosso entendimento do que poderia ser configurado como política linguística, a saber: "conjunto de ideias, de leis, de regulamentos, regras e práticas com vistas a alcançar uma determinada mudança na sociedade, grupo ou sistema". (KAPLAN; BALDAUF, 1997, p. xi, tradução nossa)[11].

É importante mencionar que, igualmente, de acordo com Kaplan; Baldauf (1997), a política linguística também pode ser percebida, segundo vários níveis de formalidade e

[11] No original "A language policy is a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the society, group or system" (KAPLAN; BALDAUF, 1997, p. xi).

informalidade, que vão desde a linguagem mais formal, utilizada em documentos e pronunciamentos até declarações informais de intenção, como por exemplo, o discurso no contexto da linguagem, da política e da sociedade.

Novamente, a política linguística também envolveria o conceito de planejamento linguístico, o qual conforme Baldauf (1993 *apud* POLÍTICAS, 2020), está relacionado à implementação da política linguística em seus aspectos mais práticos. Johnson (2013) complementa a noção de política linguística, quando afirma que essa pode ser entendida como um mecanismo político, que traz impactos para a estrutura, função, uso e aquisição das línguas, trazendo consigo um conjunto de documentos e dimensões, que envolvem as crenças, interpretações, apropriações, práticas, e ideologias, envolvidas no processo de aplicação dessas políticas linguísticas.

No contexto brasileiro, Garcez (2013) assinala que a política linguística, devido ao nosso idioma, pode ser entendida de diversas maneiras, justamente pelo amplo sentido do vocábulo "política", partindo da esfera governamental, na administração de suas atividades até as nossas ações cotidianas, quando nos relacionamos com vistas a realizar nossos objetivos. O mesmo não ocorre em inglês, por exemplo, pois tais contextos são determinados por diferentes palavras, a saber: *politics* e *policy*[12], em que a primeira refere-se à ideias e atividades com relação ao modo em como um país ou área é governado, e a última diz respeito ao conjunto de ideias ou plano que seja acordado pelo governo ou em um ambiente de negócios.

Assim, o autor destaca que a língua inglesa possui caráter limitador na definição desses conceitos, ao passo que a língua portuguesa, por abarcar os dois significados em uma única expressão, fica mais próxima do que ocorre na realidade. Isso, a nosso ver, pode ser vantajoso para o nosso contexto, pois nos permite transitar pelas duas áreas citadas; entretanto, pode, em alguns casos tornar-se ambíguo, necessitando de mais explanações acerca das intenções dos interlocutores ou de documentos propostos.

Já para Rajagopalan (2013) devemos reconhecer, primeiramente, que a política linguística pertence ao ramo da política e não da linguística, a qual pode ser designada como uma arte, no sentido de orientar-se por meio de práticas passíveis de erros e variáveis, e não através de regras e aplicação de soluções exatas. Sendo assim, a arte de conduzir reflexões acerca de línguas específicas com o intuito de nortear ações concretas de interesse público,

[12] politics: "ideas and activities relating to how a country or area is governed". Fonte: https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/politics.
policy: a set of ideas or a plan that has been agreed by a government, business, etc. Fonte: https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/policy.

contemplando a língua ou as línguas importantes para o povo de uma nação, um estado ou de instâncias transnacionais maiores.

Sendo, também de acordo Rajagopalan (2013), um termo no português que dá conta tanto das decisões que devem ser tomadas no nível mais geral como das atividades que contribuem para implementação dessas políticas linguísticas. Assim, segundo o autor, a política linguística, deve refletir o livre arbítrio do cidadão, na mesma medida em que se dirige a ele, ou seja, todo e qualquer indivíduo, desde o mais privilegiado ao mais humilde, deve ter voz ativa em decisões associadas a questões de ordem de políticas linguísticas.

Sob essa ótica, citamos as contribuições de Canagarajah (2013), a respeito da maneira como devemos refletir acerca das políticas linguísticas, pois, por muitas vezes, as pensamos de maneira dissociada de seu contexto, como se fosse possível assumir uma posição neutra, ou pontuar o que seria correto ou não, diante de ideologias próprias de grupos específicos. Como apontado por Rojo (2013) é necessário, desse modo, que nos aproximemos do mundo como ele é e, para tanto, devemos nos misturar, no sentido de incorporar questões práticas de ideologias ditas alternativas, as quais a autora cita, as feministas, de gênero, étnicas, raciais, o pós-colonialismo, os estudos culturais, entre outras.

Acreditamos que ao aproximar as políticas de nossa realidade, considerando o local e não somente o global, estaremos trabalhando em direção ao mundo mais inclusivo, que realmente reflita as ideias e anseios de uma comunidade, nada adianta uma política feita para o povo que não considera o que acontece na vida cotidiana.

Canagarajah (2013) ressalta, por conseguinte, a necessidade de nos orientarmos criticamente por meio de nossa práxis, ou seja, as políticas linguísticas passam a ser uma forma de prática diária e não uma política ou teoria abstrata[13]. Para Canagarajah (2013), a política linguística é, por isso, uma jornada contínua e não um estágio final[14].

Concordamos com as asserções anteriores no sentido de que as políticas linguísticas envolvem muito mais do que as ideias de um determinado grupo em detrimento de outros ou de um momento histórico específico, sem a reflexão das influências de seu passado e das implicações do que estará por vir. Além disso, a prática do professor deve estar em movimento constante, de maneira que os envolvidos possam sempre se re(des)cobrir, e (re)construir mediante cada passo que darão em direção a novos voos.

Assim sendo, Políticas (2020) complementa a definição da noção de política linguística, apresentando uma síntese sobre as suas possíveis dimensões elencadas, segundo o autor, por

[13] No original: *"...language politics becomes a form of everyday practices, not an abstract theory or practice"*.
[14] No original: *"Language politics is thus an ongoing journey, not an end state"*.

um grupo de estudos pertencente à FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional)[15].

Assim, ao pensarmos no contexto específico de nossas universidades, deveríamos nos indagar acerca das línguas que permeiam nossas ações nos processos de internacionalização, nos preocupando com as que utilizaremos nos processos de admissão, as que serão ensinadas, as utilizadas como meio de instrução, dentro da administração, assim como as que utilizaremos na comunicação, na produção e disseminação do conhecimento, sendo necessário para sua execução, infraestrutura de governança, indicadores de avaliação, sustentabilidade e condições de funcionamento.

E não é apenas no contexto das universidades que devemos nos preocupar ou questionar sobre as políticas linguísticas e (in)diretamente às políticas de formação de professores, pois, de acordo com Gimenez (2013) foi a partir das dificuldades enfrentadas no Programa Ciência sem Fronteiras[16], no ano de 2012, que a ponta do *iceberg* se tornou visível. Tais dificuldades estão ligadas ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente, ao ensino de inglês nas escolas públicas, o qual, na época, foi apontado pela mídia como insuficiente ou ineficaz, sendo o professor o principal responsável por tal situação. Nesse ponto, a autora enfatiza o papel que o Estado deve desempenhar frente ao *déficit* apresentado, um papel que deveria ser pró-ativo e não apenas reativo. Voltando à perspectiva da internacionalização da universidade, Políticas (2020) menciona, também, um estudo feito com universidades ao redor do mundo, realizado pela Associação Internacional de Universidades[17] no ano de 2014, cujo resultado revelou que a barreira linguística é o segundo maior obstáculo para a internacionalização no meio acadêmico.

Assim sendo, acreditamos que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, por sua difusão no mundo em que vivemos, continua sendo um importante elo para que possamos alçar vôos mais altos em direção à internacionalização de nossas universidades, de modo a garantir um lugar de maior destaque e participação no mundo globalizado.

Concordamos, desta forma, com as considerações de Rajagopalan (2015), contidas na apresentação de Políticas (2020) de que quem não domina inglês está sendo obrigado a sentir-se acuado e com a sensação de isolamento no convívio com outros de seu meio acadêmico (RAJAGOPALAN, 2015).

---

[15] Mais informações em: https://faubai.org.br/.

[16] Mais informações em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa.

[17] *"International Association of Universities (IAU) – The Global Voice of Higher Education"* (Associação criada sob o apoio da UNESCO em 1950, atende à comunidade global de ensino superior, por meio de análise das tendências, por publicações e portais, serviços de consultoria, etc.). Mais informações: https://www.iau-aiu.net./

Por outro lado, estamos, também, de acordo com Políticas (2020) que, não podemos negar a importância do inglês e, da mesma forma, dos outros idiomas, ou seja, ao falar da internacionalização da universidade é necessário ter em mente a questão da multiplicidade de outras línguas, sendo a adoção de um ou outro idioma, sujeita ao enfoque e às relações de cada universidade.

Desse modo, além de considerarmos as possibilidades permeadas pela multiplicidade de idiomas, é igualmente necessário ter em mente o papel do inglês no mundo contemporâneo, com seus falantes nativos e não nativos e seus variados sotaques. Assim, é indispensável pensar de que maneira podemos abordar a pronúncia dessa língua em sala de aula de modo a valorizar a nossa identidade cultural ao mesmo tempo em que nos (re)afirmamos como cidadãos deste mundo globalizado, para, como menciona Rajagopalan (2015), podermos tirar o melhor proveito dessa língua, que nos é tão necessária.

> a aceitação da realidade [avanço da língua inglesa] tal qual se encontra **não implica ceder à soberania** ou se entregar de corpo e alma aos encantos do idioma estrangeiro. Trata-se tão somente de uma atitude de **tirar o melhor proveito** de uma existência imposta pelas circunstâncias sobre as quais pouco podemos fazer a curto ou médio prazo. (RAJAGOPALAN, 2015, p. 26 *apud* POLÍTICAS, 2020, grifo nosso).

Logo, é importante ressaltar que, estamos em concordância com os apontamentos feitos por Políticas (2020), fundamentado nas palavras de Paiva (2013), de que tal processo de internacionalização não deve ser visto com o intuito de tornar as universidades menos brasileiras, desvalorizando o conhecimento científico aqui produzido, mas no sentido de tornar tal conhecimento mais evidente no contexto internacional.

Tal afirmação, segundo Políticas (2020), é corroborada por Finardi e França (2016) os quais apontam, em seus estudos, que a língua usada (no nosso caso, o português) como veículo em publicações se mostrou como uma das razões para a discrepância entre o volume de produção científica e a qualidade da produção internacional. Em outras palavras, embora detenhamos um grande volume de produções, nossas pesquisas não obtêm o devido reconhecimento internacional, pois não são divulgadas segundo a língua de alcance global na contemporaneidade, no caso, a língua inglesa.

É interessante mencionar que Políticas (2020) chama-nos a atenção para o fato de que a noção de política linguística não envolve somente uma LE, mas línguas estrangeiras, no plural, ou seja, não há a intenção de uma política de hegemonia do inglês nesse contexto. Na verdade, há uma tentativa de incluir também outras línguas que possam ser utilizadas no processo de internacionalização das universidades brasileiras. O mesmo é observado por Gimenez (2013),

quando a autora menciona que, muitas vezes, a mídia, por exemplo, ao se referir às línguas estrangeiras, acaba por se restringir à língua inglesa, reduzindo as oportunidades para o aprendizado de outras línguas, senão a inglesa.

Por fim, no contexto da universidade, existe a sugestão do termo (POLÍTICAS, 2020), cunhado por Johnson (2013), sendo este utilizado no contexto educacional[18] como o mais apropriado para descrever políticas oficiais ou extra oficiais que compõem o contexto institucional, que consequentemente, impactam no uso da língua em sala de aula. Diante de tais ponderações sobre o referido termo, concluímos que a definição de política linguística não é uma tarefa fácil, pois envolve diversas dimensões e relações que estão em constante transformação.

Entretanto, a necessidade de se discutir seu conceito é enfatizada por Políticas (2020), ao afirmar que a universidade deve se comprometer com políticas linguísticas de médio a longo prazo com vistas a atender as demandas dos programas governamentais, bem como ao ressaltar a importância de nos qualificarmos para o processo de internacionalização.

Além disso, é interessante dar voz à pesquisa de Gimenez (2013), sobre a análise de políticas públicas que incentivam o ensino de inglês nos anos iniciais, pois vemos tal cenário como uma via de mão dupla, a escola pela qual formaremos os nossos futuros universitários e na qual esses atuarão.

Assim, segundo a autora, há várias lacunas nessas políticas acerca da realidade do ensino de língua inglesa, Gimenez cita três atores fundamentais presentes nesse processo: a mídia, a comunidade acadêmica e o poder público, apontando a comunidade acadêmica como responsável por ocupar os vazios deixados pelo poder público e por ir além da reflexão, proporcionando um elo transversal sob esses três atores, isso, por meio de textos e principalmente por práticas.

Neste sentido, segundo Gimenez (2009) há dois mundos distintos que devemos considerar e nos empenhar para que ocorram mudanças, o dos documentos oficiais e o da sala de aula. Sabemos, pelos discursos ouvidos, em nossas experiências enquanto discente e docente, que a teoria nem sempre funciona como na prática, porque nem sempre o que é proposto em documentos oficiais reflete as reais necessidades daquele grupo, tornando a sua prática, de certa forma, inviável.

É, assim, extremamente relevante expor os possíveis resultados, desejados mediante os processos de internacionalização (POLÍTICAS, 2020) com base em Hans de Witt (2016), a

[18] No original: *"educational language policy".*

saber: produção de cidadãos e profissionais com perspectiva global, que tenham respeito e admiração por outras culturas, com vistas a nos possibilitar uma melhor posição no enfrentamento de problemas globais, de modo que possamos estar aptos a cooperar com todos, inclusive com aqueles de regiões emergentes.

Concernente a tais resultados, acrescentamos as asserções de Maciel (2013) no que diz respeito às políticas linguísticas e à formação do professor em âmbito local. Segundo o autor, houve, durante os últimos anos, uma tentativa de padronizar a prática do professor em sala de aula com vistas a atender as condições propostas em documentos oficiais para a implementação de algumas políticas. Contudo, Maciel (2013) ressalta que o conhecimento presente em tais documentos e as práticas locais podem e devem ser negociados a fim de propiciar melhores condições de ensino em contextos específicos

Compreendemos que esses possíveis resultados, tanto nos processos de internacionalização quanto em estudos sobre contextos locais, vão ao encontro de hipóteses levantadas ao longo de nosso estudo, as quais refletem que, por meio da abordagem de questões culturais relacionadas ao ensino da pronúncia da língua inglesa, poderemos auxiliar o trabalho do professor. De modo que esse possa atuar mais criticamente em sua sala de aula, explorando mais assertivamente as muitas implicações trazidas pelo tratamento da pronúncia do inglês em ambiente escolar, e auxiliando, indiretamente, na obtenção de tais possíveis resultados esperados com a internacionalização do ensino superior, bem como à re(auto)afirmação da identidade cultural do cidadão brasileiro atuante no mundo globalizado.

Nesse sentido, programas como o IsF[19] e o PLIU, por exemplo, objetos de nosso estudo, têm sido, a partir de nossa observação, uma importante fonte de incentivo à formação de cidadãos e profissionais com perspectiva global, e consciência da importância de suas origens, ao longo dos últimos anos. Isto porque, trabalha diretamente na formação docente de maneira a compartilhar conhecimentos teóricos e ações pedagógicas com vistas a auxiliar professores, e consequentemente seus alunos no enfrentamento de desafios impostos pelo mundo globalizado.

1.1.1 Política de Idiomas da Unesp

Tendo em mente as discussões anteriores acerca de políticas linguísticas e internacionalização no Ensino Superior, é necessário mencionar os pilares que sustentam a

[19] Ressaltamos que o programa IsF foi extinto no âmbito da Unesp. Entretanto, este ainda se mantém ativo em outros contexto com em: https://www.andifes.org.br/.

Política de Idiomas da Unesp especificamente, a qual orienta os cursos, IsF e PLIU, objetos de nosso estudo:

> I - multiplicidade de canais de comunicação (...);
> II - **diversidade linguística e cultural** (...);
> III - **metodologias ativas e inovadoras** (...);
> IV - **ensino contextualizado** na realidade do aluno (...);
> V - desenvolvimento integral do aluno, com a **formação do aprendiz no âmbito cognitivo, social, cultural e ecológico**, por meio do ensino e aprendizagem de outras línguas;
> VI - **democratização do acesso** à aprendizagem de idiomas;
> VII - **participação social**, com o envolvimento da comunidade interna e externa ao campus no planejamento e condução do programa (...);
> VIII - **cooperação e mobilidade internacional**, com a valorização de processos de formação compartilhados envolvendo a cooperação internacional para o intercâmbio de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos;
> IX - parceria com as escolas públicas de educação básica;
> X - ensino da língua portuguesa para estrangeiros (...) como forma de valorização desse patrimônio e da cultura dos países de língua portuguesa;
> XI - parceria com o setor público e privado, com o reconhecimento do ensino de línguas entre as atividades fins da universidade, a fim de ampliar as oportunidades de aprendizagem a partir da captação de recursos junto ao poder público e a iniciativa privada;
> XII - **formação de professores de línguas estrangeiras** e português para estrangeiros, com a **ampliação dos espaços formativos** para a **melhoria da relação teoria e prática nos cursos de Letras da Unesp**. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2016, p. 51 e 52, grifo nosso).

Ao analisarmos as diretrizes dessa Política de Idiomas da Unesp, notamos que essas vão ao encontro de vários pressupostos expostos ao longo desta seção no intuito de instaurar políticas linguísticas e impulsionar a internacionalização da universidade. Igualmente, com diversos pontos elencados em nossa proposta do ensino da pronúncia aliado à algumas premissas do *CLIL*.

Assim, citamos, por exemplo, dentro do contexto do documento apresentado, a importância da diversidade linguística e cultural como reflexo da tentativa de inclusão da comunidade acadêmica brasileira no mundo globalizado, um mundo plurilíngue, que possibilita a interação e respeito entre línguas e culturas.

Já as metodologias ativas e inovadoras, apresentadas no documento, se fazem extremamente necessárias no sentido de proporcionar situações que estimulem a participação ativa dos alunos em sala de aula, com o intuito de ressignificar o seu aprendizado, encorajando-o à reflexão, autonomia e pesquisa (VETROMILLE-CASTRO; KIELING, 2022). De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017), as metodologias ativas tem como princípios: a integração e centralização do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem; a promoção de um ambiente em que o aprendiz possa desenvolver uma postura mais ativa, autônoma e crítica; a

problematização e reflexão sobre seu mundo real, por meio da integração dos conteúdos com a realidade deste aluno; a interação através do trabalho em equipe; além da inovação, e do papel do professor com uma postura investigativa de sua própria prática.

O ensino contextualizado condizente com a realidade do aprendiz, bem como o seu desenvolvimento no âmbito cognitivo, social e cultural são essenciais para a formação de cidadãos críticos e aptos a atuarem ativamente em nosso mundo globalizado.

Destacamos, também, a democratização do acesso à aprendizagem de línguas, juntamente com o envolvimento da comunidade nesses Programas, ofertados pela Unesp e que seguem essa proposta de Política de Idiomas, como fatores fundamentais para impulsionar o movimento de internacionalização das universidades, de modo a romper fronteiras locais e globais, proporcionando acessos ao cidadão brasileiro para possíveis experiências com diversas culturas.

É válido, ainda, fazer menção à cooperação e mobilidade internacional presente nessas diretrizes com vistas ao intercâmbio de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, para que possam atuar de maneira mais ativa, informada e crítica, ampliando seu contexto de local para global, partilhando suas experiências entre a comunidade a sua volta, e, assim, auxiliando, indireta e diretamente na formação de cidadãos globais.

Evidenciamos, por fim, no referido documento, a formação de professores de LE com a ampliação dos espaços formativos com o objetivo de aperfeiçoar a relação entre teoria e prática nos cursos de Letras da Unesp.

Concernente a tal fato, é necessário mencionar que os cursos, em que esses professores lecionam são cursos de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), nos quais a abordagem de ensino é pensada de modo a contemplar, principalmente as necessidades e objetivos dos alunos com determinado curso (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Desta forma, o desenvolvimento de habilidades e competências específicas será realizado a partir do que já é conhecido pelo aluno, do que está presente em sua realidade acadêmica, de modo que esse possa melhorar o seu desempenho na língua estrangeira perante as diversas situações que for exposto em seu meio acadêmico (CHAZAL, 2014).

Baseamo-nos em Jordan (1997 *apud* CAMPANATTI; COSTA; KANEKO-MARQUES, 2020) a fim de explicitar uma síntese para o planejamento de cursos em contextos de IFA, sendo esta baseada nos seguintes pontos: a) Análise de necessidades - de alunos (para levantamento do perfil e nível de proficiência, por exemplo), do assunto ou departamento (dados como gênero textual, cultural acadêmica, etc.); b) Objetivos - dos estudantes e do curso em si; c) Recursos e Materiais - com variáveis e possíveis restrições; d) Tipo de ementa ou

plano de ensino - conteúdo e componentes, habilidades linguísticas e horários; e) Metodologia (organização de ensino/aprendizagem) - individual, em grupo e também os materiais a serem utilizados, e, por fim, f) Avaliação e *feedback*, com vistas a analisar o desempenho linguístico do aluno dentro do que se espera dele no contexto acadêmico.

Assim sendo, o professor de cursos de IFA, por meio da análise das necessidades dos aprendizes (*Needs*) saberá sobre as principais motivações (que podem ser dadas pelo propósito do curso em si, como desenvolver habilidades para realizar um exame de proficiência, ou por outros motivos pessoais, profissionais, etc).

Igualmente, sobre os objetivos de seu aluno, seus desejos (*Wants*) que podem até não coincidir com o que realmente precisam aprender em um determinado curso, além disso, o professor poderá entender melhor as dificuldades de seus alunos (*Lacks*) e o que esperar deles, considerando o conhecimento prévio, bem como o nível de proficiência e estratégias de aprendizagem desses aprendizes.

Diante do exposto, reafirmamos que os cursos, do Programa IsF e PLIU foram de extrema importância para o desenvolvimento da comunidade acadêmica com vistas à internacionalização. Por esse viés, buscamos por meio de nosso estudo, contribuir com a discussão dos resultados dos referidos programas no que diz respeito à formação e profissionalização dos docentes envolvidos.

Para tanto, faremos na seção subsequente, considerações acerca do papel reflexivo do professor dentro de nossos estudos.

1.2 A formação do professor reflexivo sob a perspectiva sociocultural e crítica

> Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.
> Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.
> Ninguém luta contra forças que não entende; ninguém transforma o que não conhece […]. (FREIRE, 1987).

As citações anteriores contidas na obra de Freire (1987) são extremamente importantes e atuais para a contemporaneidade e, em especial, para guiar o nosso estudo, principalmente no que diz respeito à formação do professor reflexivo e crítico no contexto de nossa sociedade, nosso país em desenvolvimento, inserido no mundo globalizado.

Primeiramente, acreditamos no movimento do professor, enquanto educador, mas, sobretudo, em sua qualidade como agente, ou como caracterizamos ao longo desta pesquisa, como cidadão, para então agir de maneira reflexiva e crítica em sala de aula a fim de impulsionar processos de reflexão em seus alunos para que, a partir de suas experiências,

possam atuar de modo efetivo nos mais diversos cenários, tanto nacionais quanto internacionais.

A segunda sentença acerca da educação libertadora, ao nosso ver, vai ao encontro de nossa proposta de integração da pronúncia a elementos culturais, como sotaques, falante nativo e identidade cultural, e também à noção de inteligibilidade. Pois, é por meio da desconstrução de alguns mitos, como o do falante nativo enquanto modelo de aprendizagem e do reconhecimento de nossa identidade cultural, a influência de nosso português brasileiro ao pronunciarmos a língua inglesa e também de nossa identidade cultural, que poderemos quebrar paradigmas e atuar de modo mais consciente no cenário mundial.

Dessa maneira, ao conscientizarmos alunos e professores de nosso poder de quebrar barreiras, estaremos, por conseguinte, formando cidadãos cada vez mais socioculturalmente informados, o que acarretará em mais oportunidades para uma aprendizagem efetiva, sem preconceitos, julgamentos, ou traumas, muitas vezes ocorridos por essa ilusão da necessidade de que devemos nos parecer ou soar como o nativo, ou de nos julgarmos menos relevantes ou importantes do que eles, ou até, em muitos casos, dos que possuem um nível proficiente de inglês.

A última citação diz respeito, também, às asserções anteriores, e vai além, aqui acrescentamos a noção do professor acerca de seu poder em sala de aula, o poder de auxiliar seus alunos em seus vários processos de aprendizagem, por meio da reflexão, dos processos de andaime, e, mais diretamente, do ponto de vista da língua inglesa e suas implicações socioculturais, políticas, econômicas para a nossa sociedade, o que se alinha a nossa proposta de integração do CLIL ao ensino de pronúncia do inglês.

Assim, no que concerne à formação de professores, nos baseamos em Silva (2019), a qual apoiada em outros autores, afirma que vários estudos têm sido realizados na área levando em conta os desafios da atualidade e a necessidade da reflexão do professor acerca de sua prática, como podemos observar no excerto a seguir:

> Muitos estudos na área de formação de professores de língua estrangeira têm sido realizados nas últimas décadas. Tais estudos são de suma importância para que o profissional de línguas reflita sobre sua práxis para que este esteja sempre em consonância com as tendências contemporâneas do ensino de línguas, bem como para que esses profissionais repensem suas práticas pedagógicas. (SILVA, 2019, p. 279).

Dessa maneira, concordamos com Silva (2019), pois consideramos que a formação de professores envolve a constante (re)construção de sua prática pedagógica por meio de processos reflexivos que incluam mudanças contextuais, que afetam o ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, Vieira-Abrahão (2010), acrescenta que a formação contínua e reflexiva do professor dá

margem para que ele possa ampliar suas habilidades, à partir de suas experiências pessoais, de modo que desenvolva uma maior compreensão sobre a natureza e o significado de suas práticas, na medida em que se avalia os seus objetivos e ações enquanto profissional, com vistas a se tornar qualificado para atender aos anseios de seus aprendizes, da escola, e da sociedade, inseridos nessa nova era pautada no conhecimento e na reflexão.

De acordo com a autora, o professor que na fase do Método Audiolingual[20], por exemplo (BROWN, 2007) era incentivado a ter uma postura tecnicista e passiva (KUMARAVADIVELU, 2003a), na era pós-método[21] (KUMARAVADIVELU, 2001) passa a se valer de uma postura mais reflexiva, sendo agora, produtor de teorias advindas de sua práxis e experiências.

Segundo Kaneko-Marques (2015), a formação reflexiva é tida como o paradigma desejável dentro do contexto contemporâneo[22] de formação de professores, a qual, de acordo com a autora, permitiria aos professores a adoção de um papel mais ativo e uma postura mais crítico-reflexiva diante dos desafios enfrentados no âmbito escolar. Para a autora, tal postura poderia ser potencializada se adotássemos, dentro da formação profissional docente, uma perspectiva sociocultural, com vistas a desenvolver, por meio de práticas sociais, conhecimentos experienciais, científicos e pedagógicos. Ainda segundo Kaneko-Marques (2015), com base em Johnson (2009), os contextos sociais, históricos e culturais são levados em consideração, quando concebemos a língua como prática social, de modo que acaba por reorientar a maneira como os professores pensam sobre e ensinam a língua.

Assim, de acordo com Johnson (2009), dentro de uma perspectiva sociocultural, a língua ou lingua(gem) funciona como um instrumento psicológico. Por um lado, de modo a dar sentido às experiências do professor, e por outro, como uma ferramenta cultural, a fim de compartilhá-

[20] Método de ensino difundido no Brasil, no início da década de 1970, o qual conforme Vieira-Abrahão (2010), pautava-se em uma perspectiva behavorista, sustentada pela aplicação de *drills* (exercícios de treinamento) mecânicos de substituição para apresentação da gramática de maneira indutiva. O aluno era visto como tabula rasa, o professor era um mero transmissor de conhecimentos, quem recebia treinamentos de curta duração e o único requisito para lecionar era o conhecimento da língua, podemos dizer que se tratava da famosa situação: viajou para o exterior, já era considerado apto a dar aulas de inglês.

[21] Trata-se de uma perspectiva de ensino que propõe macroestratégias a serem construídas a partir das experiências dos professores em sala de aula, bem como três principais parâmetros: o da particularidade (todo o programa deve levar em conta as características próprias de cada contexto de ensino), o da praticidade (associado à relação entre teoria e prática), e o da possibilidade (com o propósito de empoderar os indivíduos criticamente). Como discutiremos mais adiante, tal perspectiva é entendida por nós, neste estudo, como a que está presente em nosso contexto contemporâneo.

[22] Com base na referida autora, entendemos, aqui, o contexto contemporâneo como a condição pós-método, que se caracteriza pela "busca por uma alternativa para o método ao invés de um método alternativo" (KUMARAVADIVELU, 2006 *apud* KANEKO-MARQUES, 2015), com vistas a possibilitar a autonomia do professor e seu desenvolvimento na produção de conhecimento segundo o seu contexto de ensino (KANEKO-MARQUES, 2015).

las e dar-lhes sentido, para assim transformarmos o que era experiência em conhecimento e entendimento cultural.

Do mesmo modo, Johnson (2009), reflete para além da concepção da língua como prática social, ampliando-a para uma constelação de práticas sociais. Por este ângulo, as intenções e sentidos expressos pelo uso da língua devem ser levados em consideração pelos professores, reconhecendo que o significado está diretamente atrelado às situações culturais e sociais específicas, as quais estão em constante movimento. A língua para Johnson (2009) tem, então, caráter fluído, dinâmico e instável.

Neste sentido, baseamo-nos também nos estudos de Johnson (2009) e nos de Vieira-Abrahão (2012) e Kaneko-Marques (2015), para reconhecer que a formação de professores está calcada num processo de constante reconstrução e transformação, de modo que o docente possa refletir e consequentemente adequar a sua prática com vistas a atender às necessidades provenientes dos contextos de ensino em que está inserido.

Para que entendamos melhor os variados processos de transformação e reconstrução desses professores, é necessário pontuar a maneira pela qual a perspectiva sociocultural concebe a cognição humana. Assim, segundo Vieira-Abrahão (2012), dentre desse viés, os processos intelectuais do indivíduo estão relacionados a um engajamento em atividades sociais, desse modo, o desenvolvimento cognitivo é caracterizado, de acordo com Johnson (2009), por um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social. Sob essa ótica, destacamos, igualmente, o trabalho de Salomão (2013), a qual reconhece a relevância da perspectiva sociocultural como base epistemológica em termos da formação de professores, ao relacionar o processo cognitivo do indivíduo à sua prática social, cultural, institucional e histórica.

Diferentemente do que ocorria, segundo Johnson (2009), em anos anteriores, nos quais as pesquisas, no caso, de perspectiva cognitivista, eram baseadas em paradigmas epistemológicos positivistas, nos quais a realidade era dissociada de contextos sociais e históricos, o foco, aqui, se dava entre o processo e o produto, ou seja, quais ações aquele determinado professor empreendia para produzir melhores resultados em testes realizados por seus alunos.

De maneira geral, tais perspectivas não levavam em consideração o contexto particular de cada ambiente, obtendo resultados de certo modo mais gerais e simplistas, que não refletiam ou detalhavam as reais questões e complexidades da sala de aula, mas que mesmo assim eram aplicados, e abordados ou ensinados nos vários cursos de treinamento para professores. Podemos dizer que era basicamente o que conhecemos hoje em dia como o famoso copia e cola;

entretanto como já sabemos, nem sempre o que funciona para um determinado grupo de alunos funcionará igualmente para outro. Já em meados dos anos de 1970, igualmente, de acordo com Johnson (2009), ocorreu uma mudança de paradigma, pois perspectivas epistemológicas positivistas não davam mais conta de atender aos anseios e complexidades do professor e também do que ocorria em sua sala de aula.

Passou-se, então, a utilizar perspectivas de cunho interpretativista, as quais, conforme Johnson (2009) tinham como premissa desvelar como se dava a participação dos indivíduos e constituição da realidade social, sendo esta entendida como algo a ser criado pelas pessoas, existindo, em grande extensão, dentro de suas próprias mentes.

Tais mudanças nas perspectivas epistemológicas de pesquisa, bem como na maneira como percebemos o mundo a nossa volta (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) contribuíram para alterar a forma pela qual contemplamos a aprendizagem, passando, segundo Johnson (2009) por momentos com características mais behavioristas, seguidos de momentos tidos como cognitivistas e, por fim, para o momento sociocultural.

Em oposição ao momento cognitivista, no qual o professor era tido como um mero reprodutor passivo de um determinado conjunto de conhecimentos, no momento sociocultural, igualmente, segundo Johnson (2009), o conhecimento do professor e como ele o utiliza em sala de aula está intrinsecamente relacionado com a percepção que ele tem de si mesmo, suas ideias, práticas e experiências e com os seus aprendizes, o *curriculum* e também sua comunidade.

Ou seja, há o reconhecimento da interligação entre o cognitivo e o social, abrindo assim, possibilidades para entendermos o processo dinâmico pelo qual professores e também alunos desenvolvem conceitos e funções internamente e como estas se relacionam com o meio externo, proporcionando um constante processo de transformação e reconstrução.

No que diz respeito a esses conceitos, destacamos a teoria sociocultural de Vygotski (1978). O autor menciona que os processos que ocorrem em nossa mente são mediados por instrumentos psicológicos, como a língua, por exemplo. Tais instrumentos têm origem em nosso contexto, nas interações com outros indivíduos. Vygotski faz, então, a distinção entre dois tipos de conceitos: o espontâneo e o científico, ambos flexíveis mediante as mudanças ocorridas na mente do indivíduo diante de práticas sociais[23].

O conceito espontâneo ou cotidiano, postulado por Vygotski (2001), está atrelado às experiências vivenciadas pelo indivíduo em seu ambiente social, trata-se de algo mais concreto, proveniente da aprendizagem empírica, normalmente já faz parte de seu entendimento fora da

[23] No original: *spontaneous or everyday concepts and scientific concepts* (VYGOTSKY, 1978).

sala de aula. Por outro lado, o conceito científico (VYGOTSKI, 2001) tem relação com sistemas culturais que são transmitidos por meio do contexto escolar, através das interações com professores e outros aprendizes.

Vygotski (1978), define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), como um espaço simbólico, em que acontecem as transformações, ou seja, é onde o aprendiz irá desenvolver os seus conhecimentos (espontâneos e científicos), onde haverá progresso, mediante as experiências entre seus pares e o meio, tal como a cultura que os rodeiam. Nas palavras do autor, trata-se da:

> [...] distância entre o atual nível de desenvolvimento, o qual é determinado pela resolução independente de problemas e o nível do desenvolvimento potencial, o qual é determinado por meio da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares considerados mais capazes. (VYGOTSKI, 1978, p. 86, tradução nossa)[24].

Nesses espaços, notamos um movimento de baixo para cima, no momento em que o aluno reflete e ressignifica conceitos tidos como mais concretos, aprendidos no dia-a-dia, para noções relativamente abstratas a serem integradas à ordem mais formal, presente no ambiente escolar. Já no movimento oposto, conceitos abstratos, de origem mais formal são associados aos eventos do cotidiano desse aluno, o que também provoca reflexão, tornando-se significativo e provavelmente promovendo aplicabilidade ou entendimento do conceito em seu dia-a-dia, procuramos assim, a partir da figura a seguir, observar como ocorre tal processo.

Figura 1: Representação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) de Vygotski (1978)

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das teorias de Vygotski (1978).

[24] No original: *"... is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.* (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Neste sentido, há a noção dos andaimes (JOHNSON, 2009; VYGOTSKI, 1978), entendidos por nós, neste estudo, como a cooperação entre pares, na qual esses complementam seus conhecimentos por meio da interação e auxílio entre si, podendo um aluno deter mais conhecimento sobre determinado assunto ou ter mais habilidade na língua estrangeira em questão. É importante ressaltar que tais habilidades são dinâmicas e dependem de situações e objetivos próprios das atividades em si.

Além disso, destacamos o conceito de internalização (JOHNSON, 2009), um processo presente, também, na perspectiva sociocultural, no qual a interação tem papel central, nele as atividades são inicialmente permeadas por outros indivíduos ou artefatos[25] culturais. Num segundo momento, o aprendiz passa a controlar e iniciar um movimento de reconstrução no intuito de regular suas próprias atividades. Há três tipos de ferramentas que permeiam tal interação, a saber: os artefatos culturais (livros didáticos, por exemplo), os conceitos a serem ensinados, próprios do ensino em si e as relações sociais.

Evidencia-se, no contexto do nosso estudo, a relevância do papel reflexivo do professor sob a perspectiva sociocultural, principalmente no que diz respeito às bases que constituem a abordagem CLIL, uma vez que essa é inerente à perspectiva em questão, pois concebe a linguagem à partir e por meio de interações sociais, além de considerar o professor como mediador de conhecimento, envolvido num processo de constante construção e (re)construção de sua práxis mediante sua visão de mundo, experiências e interações com seus aprendizes, a escola e sua comunidade, quem é responsável por promover e apoiar a aprendizagem cooperativa, de modo a incentivar o aprendizado por meio da interação, dos processos de andaime e internalização de conhecimentos.

Ademais, acrescentamos como interessante a inclusão da noção do senso de plausibilidade do professor que o faz tomar decisões acerca de sua prática sob um ponto de vista de suas experiências e com base em teorias de sua área de formação, tomando assim a melhor decisão para os seus alunos e o andamento da aula (PRABHU, 1990).

Diante dos apontamentos acerca da formação reflexiva do professor sob uma perspectiva sociocultural, acreditamos, da mesma forma, que tal perspectiva possa servir como fio condutor em algumas das etapas de nosso estudo.

Citamos, por exemplo, a sua inclusão na aplicação e reflexão sobre a oficina dedicado à pronúncia do ILE oferecido aos professores participantes desta pesquisa, o qual nos possibilitará ir além da observação das práticas desses professores, buscando oferecer-lhes

[25] Segundo Cole (1998, p. 145) são considerados como "constituintes fundamentais da cultura", são elementos responsáveis pela mediação das ações dos indivíduos.

possíveis reflexões mais críticas e encaminhamentos mais pontuais sobre a abordagem da pronúncia de ILE, por meio da articulação de subsídios teórico-prático e culturais abordados na oficina em questão.

Poderíamos, assim, contribuir mais ativamente para o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional desses professores, levando em conta suas experiências prévias com a LE e com o ensino da pronúncia, considerando questões relativas ao contexto educacional do mundo globalizado presentes no dia-a-dia desses docentes.

Outra perspectiva também entendida como importante para o nosso estudo, se relaciona com aspectos da pedagogia crítica, vista por Pennycook (1990) como a que perpassa e vai além dos requisitos em termos sociais, culturais e políticos já exigidos no âmbito do ensino e aprendizagem de LE na contemporaneidade. Assim, para o autor, a pedagogia crítica desempenha um importante papel, no sentido de servir como fonte para que possamos tirar o melhor proveito na tarefa de expandir a nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de língua.

Do mesmo modo, posicionamos a pedagogia crítica, segundo Pennycook (2006), sob a rubrica da Linguística Aplicada Crítica (LAC), uma práxis em movimento, como podemos observar na definição do autor, contida no trecho, a seguir:

> Entendo a LAC como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma nova forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo[26], como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer que não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico[27]. (PENNYCOOK, 2006, p. 85).

Assim sendo, consideramos a LAC como um termo guarda-chuva o qual, conforme Pennycook, abarca domínios diferentes da Linguística Aplicada, tais como a análise do discurso crítica, o letramento, as abordagens críticas da tradução e a pedagogia crítica, sendo a última, bem como a linguística aplicada e crítica as que estarão presentes em vários momentos do percurso deste estudo.

Passamos, agora, por alguns fatores decisivos na constituição da linguística aplicada, tal como a conhecemos nos dias atuais, percurso importante para entendermos como nos constituímos enquanto pesquisadores e professores. Para tanto, é válido mencionar a ressalva

[26] Trataremos do termo transgressivo em momento posterior, ainda neste capítulo.
[27] Traduzido por Luiz Paulo da Moita Lopes.

de Pennycook (1990) quem afirma que, durante um período, o ensino de línguas estrangeiras e a linguística aplicada em si estiveram, de certa maneira, dissociados de questões sociais, culturais, políticas e filosóficas.

Isto porque, de acordo com o autor, houve um período em que, por parte de professores e pesquisadores, a preocupação era mais acentuada no entendimento e ensino da língua em si, ou seja, da língua pela língua, deixando de lado outras questões igualmente importantes. Tal momento foi, no início do século XX, decorrente da busca por uma visão mais técnica do *curriculum* e com a chegada do positivismo[28] e teorias educacionais dos anos de 1950.

No que diz respeito a contemporaneidade, podemos observar, por meio da citação a seguir, uma visão ainda mais acentuada de Pennycook (2017) quanto à importância da pedagogia crítica para a linguística aplicada e o ensino de línguas. Notamos, assim, como a fala do autor no início dos anos de 1990, citada anteriormente, acerca da associação do ambiente em que estamos inseridos com a nossa práxis enquanto professores e pesquisadores tornou-se ainda mais significativa ao passar dos anos, neste nosso mundo globalizado, onde devemos nos posicionar como cidadãos conscientes de nossas origens, crenças, qualidades, capacidades e limitações para assim nos empenharmos na construção de um mundo mais acolhedor.

> Eu encontro questões que dizem respeito a desigualdades e injustiças locais e globais ressurgindo de maneira constante. E, ao longo dos anos, eu tenho cada vez mais a certeza de que essas questões estão conectadas, de que é essencial para mim, política e moralmente, trabalhar a relação entre a minha tarefa como professor de inglês e o que eu vejo ao meu redor, no mundo. (PENNYCOOK, 2017, p. 3, tradução nossa)[29].

Dentro dessa visão, Rajagopalan (2003) afirma que ao se referir à linguística crítica, está pensando em questões práticas, em uma linguística que reflita sobre a realidade encontrada pelos professores em seus contextos escolares, pois não devemos nos afastar dessas questões somente pela crença de alguns pesquisadores de que a ciência tida como pura, é aquela dissociada da prática (RAJAGOPALAN, 2004).

Ao pensarmos na pedagogia crítica é inevitável que, no contexto deste estudo, não entremos em discussões acerca da língua inglesa e de seu uso, afinal estamos lidando com a práxis do professor em sala de aula e todos os fatores que permeiam a necessidade de se

---

[28] Abordado no item anterior acerca da perspectiva sociocultural, o qual, em suma, diz respeito a uma perspectiva educacional que não se relaciona com o ambiente em que estamos inseridos, tendo o seu foco entre o processo e o produto para a obtenção de melhores resultados.

[29] No original: I find questions around local and global inequalities and injustices constantly return. And, over the years, I have become increasingly sure that these are connected, that it is essential for me, politically and morally, to work out the relationships between my work as an English teacher and what I see around me in the world. (PENNYCOOK, 2017, p. 3).

aprender e ensinar o inglês em nosso contexto brasileiro. Neste sentido, abordaremos, ao longo deste capítulo, juntamente com questões associadas ao pensamento da pedagogia crítica, a temática da língua inglesa, sob um viés crítico, considerando suas implicações para a nossa realidade enquanto cidadãos e professores.

Assim, no âmbito do ensino de línguas, pensando em termos práticos e no uso da ILE em encontros interculturais, ocorridos a todo o tempo no mundo em que vivemos, partimos também do princípio, assinalado por Siqueira (2015) de que nenhuma língua é neutra e, assim, não há nada que possa ser considerado neutro na língua, de acordo com o autor as línguas possuem uma condição estradeira, camaleônica e permeável, se transformando o tempo todo mediante o seu percurso.

Neste sentido, Pennycook (2017) questiona a difusão da língua inglesa no mundo, no que se refere ao seu suposto caráter neutro, natural e benéfico. Pois, na medida em que essa língua se espalha algumas implicações, ao nosso ver, negativas, surgem em seu caminho, a saber: ameaça à outras línguas já estabelecidas em seus locais de origem; a língua como sinônimo de prestígio e poder, de modo a atuar como meio de acesso ao progresso econômico e social, podendo aumentar as distâncias sociais, bem como relações de poder em ambientes trabalho, por exemplo. Estaria, assim, a língua inglesa, também associada às desigualdades sociais e econômicas nos e entre os países pelos quais tal língua é dominante.

Além disso, o autor associa o inglês à figura de um porteiro, um guardião, a língua, é assim, responsável por abrir portas para um mundo melhor e acaba por regular o fluxo internacional de pessoas que terão acesso a isso, ditando as formas de cultura e conhecimento que serão dominantes no mundo, relacionada, por exemplo, ao capitalismo e à predominância da mídia norte-americana.

Ancorados em Pennycook (2017), vemos a língua inglesa sob duas perspectivas. Por um lado, pode ser porta de acesso, um meio para um mundo com mais oportunidades, onde possamos nos (re)afirmar como cidadãos do mundo globalizado, difundir nossa identidade cultural, nosso país, cultura e essência, a fim de que nações conheçam o nosso poder intelectual, cultural, político, econômico e possamos juntos construir um mundo mais plurilíngue.

E, por outro lado, a vemos como uma língua que pode nos limitar, tanto em termos de que não conseguiremos atingir nossos objetivos e sermos mais atuantes no mundo globalizado se não a aprendermos e dominarmos de modo proficiente, quanto no sentido de que podemos utilizar a língua de maneira efetiva, em nossa comunicação, mas não a ponto de refletirmos sobre e pela língua, com o intuito de valorizar a nossa cultura brasileira e todos os aspectos que a permeiam, deixando que culturas de massa, com a norte-americana se sobressaiam, nos

influenciando, conduzindo e ditando o nosso estilo de vida e a maneira como devemos reagir, talvez, muito passivamente, ao que nos é imposto, alienados de nossa própria cultura e poder enquanto cidadãos.

Assim, concordamos, com Siqueira (2015) que diante da época em que estamos inseridos, repleta de incertezas e instabilidade, devemos, como professores de línguas, cooperar e nos empenhar para a descolonização de crenças, atitudes e métodos presentes no nosso cotidiano, com vistas a constante des(re)construção de nossos discursos e práticas em sala de aula, a fim de auxiliar nossos alunos em sua inserção nesse mundo globalizado, plurilíngue e pluricultural.

Ainda, de acordo com Pennycook (2017), o discurso de divulgação da língua inglesa como língua global foi predominantemente baseado em visões positivistas e estruturalistas de ensino, as quais ressaltam a normalidade da língua inglesa como meio de comunicação, sua neutralidade e os inúmeros benefícios que consigo traria, sem refletir acerca de suas consequências sociais, culturais e políticas.

Para tanto, o autor cita alguns momentos importantes e decisivos na história da composição da língua inglesa enquanto língua global e, consequentemente, suas implicações para o mundo atual. Primeiramente, mencionamos a criação do British Council[30], o qual, hoje em dia, segundo consta em sua página oficial no Brasil, trata-se de uma organização internacional, pertencente ao Reino Unido destinada às relações culturais e oportunidades educacionais nas áreas de língua inglesa. Segundo Pennycook (2018), a criação do British Council em 1934 envolveu a promoção da cultura britânica, língua e sistema político, num primeiro momento como forma de conter o fascismo na Europa e, posteriormente, como algo mais relacionado aos negócios.

O autor comenta que apesar do discurso idealista utilizado pelo British Council em sua missão de expandir o entendimento cultural, sempre houve um constante reconhecimento de seu papel comercial e político, e de sua propaganda cultural, a qual foi alterada, no momento pós-guerra, por educacional e destinada aos países em desenvolvimento e não mais aos países desenvolvidos. Ainda, segundo Pennycook, tal mudança reflete o movimento do colonialismo para o que o autor chama de ajuda ao desenvolvimento[31] e da exploração por meio do governo direto para a exploração através de mercados globais.

Em seguida, de acordo com o mesmo autor, ressaltamos a grande influência dos Estados Unidos no pós-guerra, quando seu poder foi, sobretudo, conquistado por meio do

[30] Para maiores informações, acesse: https://www.britishcouncil.org.br/.
[31] No original: *development aid.*

desenvolvimento e disseminação de instituições políticas, acadêmicas, econômicas, culturais e filantrópicas.

No que tange ao alcance da língua inglesa na contemporaneidade, Pennycook (2017) pontua que o inglês e o seu ensino são onipresentes em nosso mundo, perpassando as instâncias em escala global até as peculiaridades presentes em nosso nosso dia-a-dia, ou seja é no mesmo momento a língua veiculada em reuniões de negócios em nível internacional, em jogos de diferentes esportes, premiações, entre outros, assim como é a língua presente em nossos aplicativos de celulares, em manuais, na operação de máquinas, em várias fontes de entretenimento, entre outros, se prestarmos atenção, veremos que o inglês está por todos os cantos, em todos os momentos.

Mediante essa onipresença do ILE, surgem mudanças de acordo com os acontecimentos e evolução de nossos povos. Neste sentido, Pennycook (2017) igualmente salienta a maneira como o ensino de língua inglesa, bem como a língua passaram de uma retórica de expansão colonial, para a ideia de auxiliar no desenvolvimento de nações, até uma retórica do livre mercado internacional. O inglês torna-se, assim, algo bom para o mundo, para o seu desenvolvimento, sendo, nas palavras do autor, uma mercadoria livremente negociada nos mercados mundiais.

Por este ângulo, chamamos a atenção para uma nova classificação da língua inglesa e de seu ensino, a ideia desta como sendo não só boa para negócios, mas um negócio em si, uma *commodity*, ou seja, um produto, ou mercadoria (PENNYCOOK, 2017).

Em suma, assinalamos assim, os momentos mais relevantes para a postura onipresente que língua inglesa ostenta hoje em dia: do imperialismo victoriano no século XIX, ao momento de expansão e padronização da língua por meio de movimentos, como o British Council, e o período pós-guerra com os Estados Unidos, que contribuíram para o discurso de que o inglês não era somente uma língua neutra de comunicação, mas que servia, também, no discurso global, como forma de desenvolvimento e modernização, era algo bom para todo mundo, tornando-se uma *global commodity* ou uma mercadoria global (PENNYCOOK, 2017).

Em concordância com Pennycook (2017), relacionamos o papel do inglês como mercadoria global no nosso dia-a-dia. Citamos, assim, as escolas de idiomas com seus, ainda, discursos de “aprenda inglês em seis meses” ou “fale inglês como um nativo”. Ou ainda os exames de proficiência em língua inglesa, muitas vezes de custo considerado alto, utilizados, na maioria das vezes, como acesso à universidades ou programas fora do país, ou para comprovação do nível de proficiência como requisito para uma vaga de trabalho ou ascensão profissional.

No que diz respeito às escolas de idiomas, diante de nossa percepção, no contexto do interior paulista, vemos ainda, propagandas como as citadas anteriormente, mas com, talvez, um pouco menos de frequência do que observávamos há cinco ou dez anos. Isto, muito provavelmente, devido à consciência de alunos e professores da ineficácia de tais abordagens, pois cada indivíduo responde de maneira diferente ao ensino de línguas.

Aprender uma língua em seis meses ou ao menos ter um nível intermediário para a comunicação relativamente efetiva, depende de diversos fatores, tais como: interesse, motivação, habilidades intrínsecas ao indivíduo, bem como tempo e dedicação, ou seja, além do tempo ser considerado muito curto para tal propósito, o que funciona para um não necessariamente deve funcionar para o outro.

Além disso, ao nos depararmos com o reclame: "fale como um nativo", deveríamos nos indagar: "- Nativo, de onde?", mesmo que a resposta seja dos EUA ou da Inglaterra, há vários sotaques nesses locais, tanto em termos de região (sul, norte) quanto de estados, bairros, contextos (escolar, familiar), de faixa etária, profissão que deveríamos nos atentar.

Neste sentido, entendemos que para que, de fato, pudéssemos falar como um nativo, deveríamos acompanhar e imitar determinada pessoa, por um período razoável de tempo, para que assim, pudéssemos assemelhar, de alguma maneira, a nossa fala com a desse falante. E, ainda assim, teríamos influência de nossa língua materna e de nossa cultura, o que nos impossibilitaria de "falar com um nativo", a não ser nativo do Brasil.

Ademais, ao nos relacionarmos com culturas e sujeitos de todos os cantos do mundo, mesmo que falássemos, de certa forma parecida com um nativo, poderíamos, inevitavelmente nos deparar com problemas de inteligibilidade em nossa comunicação, tanto no sentido de nos fazer entender, quanto de sermos entendidos, pois no mundo real encontraremos uma pluralidade de sotaques, e quanto mais formos expostos a essa variedade de sotaques, mais facilmente e com mais desenvoltura poderemos lidar com os desafios a serem enfrentados nas mais diversas situações de comunicação.

Quanto ao conceito da língua inglesa como mercadoria global, trazemos dois excertos abarcados por Pennycook (2017):

> Há um elemento de vendas oculto em cada professor de inglês, em cada livro, revista, em cada tira de filme, programa de televisão em língua inglesa, enviados ao exterior. (RELATÓRIO ANUAL DO BRITISH COUNCIL, 1968-69, p. 10-11 *apud* PENNYCOOK, 2017, p. 145, tradução nossa).

> O ensino de língua inglesa é uma indústria de serviços, fornecendo um serviço às pessoas - O ensino do inglês - e uma mercadoria - a língua inglesa. (WHITE, 1967, p. 221 *apud* PENNYCOOK, 2017, p. 145).

Diante de tais excertos, bem como das ideias contidas na obra de Pennycook (2017), nos deparamos com a responsabilidade que nós, professores e todos os profissionais envolvidos no âmbito educacional, temos no ensino ou tratamento da língua inglesa e os perigos e consequências de depositarmos todos os nossos esforços em uma língua só (JORDÃO, 2019).

Abordar tal língua em sala de aula, significa muito mais do que apresentar um conteúdo específico, tanto em termos estruturais quanto temáticos, ou culturais. É necessário esmiuçar, indagar, provocar, trazer a língua para a realidade do aluno, além de problematizá-la, no que diz respeito ao seu passado, presente e futuro e todas as implicações culturais, econômicas, ideológicas, políticas, entre outras, nela contidas quando fazemos ou somos condicionados a realizar a escolha por utilizá-la.

Dentro desse mesmo viés, da língua inglesa enquanto "*commodity"*, acrescentamos a fala de Jordão (2019), que defende a ideia de que a língua inglesa não é um super produto, que assim que comprado, oferecerá super poderes a seus falantes. Para a autora, é necessário, acima de tudo, que tenhamos nascido no lugar certo, ao mesmo tempo que devemos possuir as características dos padrões impostos por nossos colonizadores, para que assim possamos realmente desfrutar de todos os benefícios que esta língua pode nos oferecer.

Nesse sentido, Moita Lopes (2003), em seu estudo acerca do papel sócio-político e também educacional da língua inglesa no currículo escolar e no PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)[32] indica ao professor de inglês duas escolhas: a) ou colabora com sua própria marginalização ao se entender como 'professor de língua' sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais ou b) percebe que, por trabalhar com linguagem, está centralmente envolvido com a vida política e social.

Sendo, segundo Siqueira (2015), a sala de aula a arena ideal para que alunos e professores sejam capazes de relacionar o processo de ensino e aprendizagem do idioma com o mundo real. Tratando-se, ainda, de acordo com Pennycook (1990) de arenas culturais, repletas das mais diversas formas culturais e sociais, as quais estão em constante embate.

Compreendemos os ambientes de ensino e aprendizagem, frente a tais asserções, como lugar em que os alunos e professores podem desenvolver e testar hipóteses, discutir sobre acontecimentos, problemas e soluções da vida cotidiana, em busca de uma participação mais ativa no dia-a-dia, em vários ambientes, escolar, familiar, na comunidade, na cidade, estado e no mundo como um todo, refletindo de modo crítico acerca de sua realidade e de como nossas

[32] Para maiores informações, acessar: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series e http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211.

ações afetam todos que nos cercam.

Voltamos, assim, o nosso olhar para a já mencionada, pedagogia crítica, sob a concepção de Shin (2004), quem pontua que professores ou formadores de professores precisam desafiar o tecnicismo reinante em busca de uma prática que nos leve a entender e reforçar as implicações sociais, econômicas e políticas de nossa profissão. Pois, de acordo com Freire (1980, p.29), é o "olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante".

Assim sendo, enquanto continuarmos a operar com o mesmo referencial epistemológico de línguas que emergem do contexto colonial, não seremos capazes de nos posicionar quanto aos dilemas colocados pela língua e globalização (PENNYCOOK, 2008). Moita Lopes (2009) argumenta, no mesmo sentido, que em vista dos desafios impostos em nosso dia-a-dia, em que as questões que nos interessam mudam de natureza a todo momento, se complexificam ou até deixam de existir, é necessário que repensemos nossas noções de natureza epistemológica.

Para tanto, o autor argumenta em favor de uma linguística aplicada indisciplinar ou com características transdisciplinares (MOITA LOPES, 1996)[33], sendo esta relacionada, também, às questões de ordem das ciências sociais, da educação, da decolonialidade, responsivas às práticas sociais em que vivemos e, principalmente, pautada nas contribuições que cada falante oferece por meio de seus recursos linguísticos e semióticos. Uma linguística aplicada nômade, que vai além de paradigmas já consagrados, na tentativa de entender o mundo contemporâneo, de caráter pós-colonial (HALL, 1996), atravessando os limites impostos a ela.

Concernente a tal fato, Borelli (2018) tece considerações a respeito da formação crítica de professores de língua inglesa, especificamente sob um viés decolonial, sendo o estranhamento, uma das maneiras de iniciar tal formação, pois a prática que consideramos naturalizada, aqui, em nosso trabalho, o modelo do falante nativo anglo-americano, por exemplo, está baseada em princípios hegemônicos, os quais, perante o cenário do mundo globalizado em que vivemos, devem ser sempre questionados.

Tal conduta deve ser adotada por parte dos professores, pois, segundo Jordão (2019) uma vez que pensamos na modernidade inevitavelmente traremos a questão da colonialidade à tona; isto porque não há modernidade sem colonialidade. Somos constantemente condicionados a adotar uma postura guiada pela homogeneidade, onde ideais locais, com suas particularidades,

[33] Esclarecemos que, de acordo com Moita Lopes (1996), seria praticamente impossível a um só pesquisador(a) desenvolver transdisciplinaridade, sem conhecimentos profundos e competência em outras áreas, além da Linguística Aplicada. Assim, a transdisciplinaridade só seria possível ao envolver equipes ou grupos de pesquisas. Entretanto, uma visão inter ou transdisciplinar de teorias e práticas, poderia ser desenvolvida ao longo da carreira de professores, enquanto discentes e docentes.

são transformadas em universais.

A colonialidade, na verdade, reflete a relação desigual de poder, conhecimento, raças e recursos, controlados e reproduzidos em nome do desenvolvimento (JORDÃO, 2019), bem como estabelece o que é válido e quem pode ser reconhecido como cidadão (MENEZES DE SOUZA, 2013 *apud* JORDÃO, 2019), que permanece em nosso cotidiano, nos modos de pensar e agora, mesmo após o fim da colonialismo (QUIJANO, 2005), sendo essa, pauta oculta ou o lado mais obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2017), estão segundo os respectivos autores conectados das mais diversas formas à modernidade. Dentro dos processos de globalização, Mignolo (2017) observa dois lados diferentes da mesma moeda: a narrativa da modernidade e a lógica colonial. A face da modernidade celebra as conquistas e avanços da globalização, enquanto a colonialidade é sua face sombria. Grilli (2020) destaca que após o fim da colonização, a colonialidade foi o que permaneceu, a ideia, que persiste até hoje, de superioridade europeia.

Assim sendo, acreditamos que a perspectiva decolonial[34] é válida, no contexto de nosso estudo, no sentido de romper com a hegemonia do inglês dos falantes nativos, destaque para o norte-americano e o britânico, com vistas a assumir a nossa identidade cultural e lugar de cidadão global. No que tange ao ponto de vista decolonial com enfoque nas práxis do professor de LE, concordamos com Grilli (2020) sobre a necessidade de não acatar de maneira passiva as várias imposições de países hegemônicos, tais como os Estados Unidos ou a Inglaterra. Assim como Grilli (2020), acreditamos que, diante da nossa posição periférica no mundo atual, e das várias transformações ocorridas, o professor deve assumir uma postura crítica adotando abordagens da era Pós-Método para governar as suas ações e agir conforme o contexto, as necessidades e objetivos de seus aprendizes.

Neste sentido, Rajagopalan (2004) salienta que o fenômeno do Inglês Mundial[35] não se trata de um processo neutro, muito menos apolítico, e que a noção de que a língua inglesa pertence a qualquer indivíduo que a domine está em constante ascensão. Havendo assim a necessidade de uma mudança de paradigma tanto em termos teóricos como práticos, de modo a repensar drasticamente toda a nossa abordagem no contexto do ensino de inglês, com vistas a contemplar os novos desafios impostos pelo Inglês Mundial e o mundo globalizado.

Tomando essa premissa por base, salientamos, que, muitas vezes, não há a necessidade

[34] Com base em Castro-Gómez e Grosfoguel (2011 *apud* PARDO, 2019) acreditamos que a decolonialidade pretende romper com paradigmas nas relações socioculturais, político-econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade.

[35] Em nosso estudo, como mencionado anteriormente, não fazemos distinção terminológica quanto aos termos: Inglês Mundial, Inglês como Língua Franca, Língua Internacional e Global Englishes.

do professor abordar em termos teóricos o significado do inglês como língua global ou franca, mas que suas decisões e atitudes serão guiadas por essa perspectiva. Pois, de acordo com Canagarajah (2007), o êxito no ensino da língua inglesa é obtido por meio estratégias de desempenho, recursos situacionais e negociações sociais em contextos comunicativos fluidos, nos quais a proficiência é adaptativa e emergente, sendo o ensino multimodal, multisensorial, multilateral e multidimensional.

Isto é, o ensino deve ser transposto por ideias e implicações provenientes da língua inglesa enquanto língua franca e global, entretanto, não precisamos, necessariamente, explicar o seu conceito. O importante é que estejamos preparados para atender às necessidades de nossos alunos, de modo a proporcionar experiências que o façam refletir das mais diversas maneiras e contextos sobre o seu aprender, a sua proficiência e objetivos junto à língua inglesa, sempre disposto a negociar sentidos na busca por fazer valer sua opinião, respeitando a cultura e experiências de seus interlocutores. Assim, segundo Kramsch (2006), o papel do professor reside na tentativa de proporcionar uma diversificação de significados aos seus alunos, perante sua realidade, significados esses, muitas vezes, não escolhidos pelo senso comum, esquecidos pela história ou não abordados pela política.

Não podemos ignorar o fato de que, hoje em dia, os indivíduos estão mais abertos a essa diversificação de sentidos, de modo que falantes de língua inglesa no mundo pós-colonial conseguem mais criativamente negociar o lugar do inglês em suas vidas (CANAGARAJAH, 2007). Assim como as relações de poder construídas culturalmente, por exemplo, não são mais percebidas como naturais, estando presente a consciência crítica e reflexão no pensar de sujeitos no contexto pós-estruturalista (JORDÃO, 2006).

Devemos pontuar, todavia, que tal fato, de modo geral, parece ocorrer em nosso contexto atual, mas a realidade é outra quando voltamos o nosso olhar para o âmbito das universidades. Segundo Jordão (2016) há, em sua maioria, uma tentativa de silenciar o híbrido ou o que é considerado diferente, para a autora há uma busca pela perfeição às vistas do mundo moderno, onde as relações de poder não são abordadas, as quais, de fato, fazem parte de quem somos, constituem os nossos arranjos sociais e hierarquizam os nossos conhecimentos.

Ainda, de acordo com Jordão (2019), os rankings das universidades, importantes no sentido de colocar o trabalho de nossos pesquisadores, a nossa cultura e ciência no mapa mundial, são produto de relações de poder desiguais, baseadas, em sua maioria, numa visão etnocêntrica, de perspectivas do denominado Norte Global (tradução nossa)[36] e reforçada por

[36] *Global North.*

sociedades oriundas do Sul Global (tradução nossa)[37].

Neste sentido, no contexto do ensino superior, a fim de subsidiar as nossas considerações quanto ao papel reflexivo e crítico do professor em nosso estudo, trazemos a ideia da epistemofagia, proposta por Jordão (2019). Uma analogia ao processo digestivo de nosso corpo, derivada também do Manifesto Antropofágico[38], no sentido de nós, brasileiros, assimilarmos o que vem de fora, tomando como nosso somente aquilo que é importante, aquilo que irá nos nutrir.

Desse modo, a epistemofagia está relacionada ao processo de digerir conhecimento, de extrair os nutrientes, excluindo os elementos nocivos. Por conseguinte, a atitude epistemofágica sugere que, ao assimilarmos o conhecimento advindo de outros países, o qual, muitas vezes é percebido como um alienígena dentro de nosso território, poderíamos tomar posse desse conhecimento, de modo a digerir o que nos foi dado, gerando uma produção criativa, a partir disso, uma vez que todo o conhecimento pode sempre ser interpretado, ressignificado e incessantemente "epistemofagizado" (JORDÃO, 2019, p. 117).

Frente a tais apontamentos, acreditamos que o nosso estudo se alinha com noções da pedagogia crítica, formação crítica sob um viés decolonial, bem como à atitude epistemofágica, pois procuramos, por meio de uma abordagem teórica, prática e de elementos culturais da pronúncia do inglês, promover reflexões para os docentes envolvidos acerca de tal temática de modo que possamos auxiliar no trabalho desses professores em sala de aula, considerando os diversos desafios impostos pelo mundo contemporâneo globalizado, pela modernidade, pelos resquícios do colonialismo. Com vistas a propiciar novas maneiras de interpretação, ressignificação de conhecimento, no sentido de trazer contribuições do global para o local, ao mesmo tempo que conservamos a nossa identidade cultural a fim de formar cidadãos com perspectiva internacional.

Assim, nas próximas seções trataremos primeiramente da abordagem da pronúncia em sala de aula e materiais didáticos, em seguida, discorreremos acerca de questões teóricas concernentes ao ensino dos sons de LE, e, na sequência serão abordadas: as principais dificuldades dos brasileiros na pronúncia do inglês, bem como questões culturais inerentes à pronúncia e a noção da inteligibilidade.

---

[37] *Global South.*

[38] Para maiores informações, acessar: https://pib.socioambiental.org/files/manifesto_antropofago.pdf e https://laart.art.br/blog/o-que-e-antropofagia/.

1.3 A abordagem da pronúncia de ILE – práticas e materiais didáticos e as teorias da aquisição e aprendizagem dos sons aliadas à práxis do professor

> O inglês é agora uma língua global. Essa situação não irá mudar em um futuro imediato, e então a primeira meta do ensino e aprendizagem de pronúncia deve ser, hoje em dia, fazer com que os aprendizes se tornem inteligíveis para um maior número de falantes possível, e não somente para os falantes nativos da língua.[39] Tradução nossa. (WALKER, 2010, p. 19).

Ao observarmos a citação de Walker (2010), notamos que alguns dos paradigmas estabelecidos como ideais de aprendizagem no contexto do ensino da pronúncia se modificaram para atender às necessidades de nosso mundo globalizado. Ao pensarmos na abordagem da pronúncia do inglês dentro dos contextos de ensino e aprendizagem, é necessário que façamos reflexões sobre a maneira como a pronúncia vem sendo abordada na sala de aula, ao longo dos anos, e, de que maneira ela tem sido abordada em materiais didáticos.

Antes, é importante destacar que no âmbito das práticas de ensino de línguas estrangeiras, de acordo com Da Silva (2022), há uma variação não-linear quanto aos modos de ensinar pronúncia, cuja abordagem depende dos objetivos e propósitos tanto de quem aprende quanto de quem ensina a LE. Aqui, há uma diversidade de possibilidades, ora, podemos ver a tendência a seguir métodos considerados mais estruturalistas de abordagem devido às crenças do professor sobre pronúncia ou porque é a perspectiva adotada pela instituição de ensino a qual está associado. Ora, vemos um professor se re(des)contruindo por meio das indagações de seus alunos acerca de como se dá a pronúncia em determinado local, ou, podemos ver ainda alunos que buscam algo mais direcionado para a pronúncia em determinado local, pois terão contato com indivíduos de uma outra origem, e nesses casos, o professor, pode optar por refletir ou não acerca do lugar da língua inglesa e de seu tratamento com nativos e não nativos, por exemplo.

Devemos esclarecer que o método da gramática e tradução não se preocupava com a aprendizagem da produção oral, uma vez que o seu foco era na tradução de textos literários, ou seja, a leitura, a interpretação e a produção escrita compunham as habilidades necessárias no cumprimento de tal tarefa. Para tanto, era necessário que o aluno possuísse também noções de gramática e vocabulário, a prática oral era então limitada à escassa leitura em voz alta do trecho a ser traduzido (RICHARDS; RODGERS, 1986).

---

[39] English is now a global language. This situation is not going to change in the immediate future, and so the primary goal of teaching pronunciation must now be to make learners intelligible to the greatest number of people possible, and not just to the native speakers of the language.

O ensino e aprendizagem da pronúncia só começou a receber atenção a partir do fim dos anos de 1800s, quando Henry Sweet (1889) pública "O estudo prático das línguas" (tradução nossa)[40], no qual o autor estabelece quatro princípios para o aprendizado de línguas: seleção cuidadosa, organização, em termos das habilidades comunicativas, e imposição de limites sobre o que deveria ser ensinado, além do nivelamento de materiais, do simples ao mais complexo. Sweet estabelece também a inclusão das habilidades orais, inclusão da fonética no ensino e para os professores, o autor argumenta que os princípios metodológicos relacionados ao ensino e aprendizagem dos sons devem ser baseados numa análise científica da linguagem e em estudos da psicologia.

Dentro desse mesmo viés, destacamos o Movimento de Reforma (tradução nossa)[41] liderado por pesquisadores como o próprio Henry Sweet, Inglaterra, além de Vietor (Alemanha) e Passy, na França, contribuíram para a revitalização da linguística enquanto disciplina. A Fonética foi então estabelecida, sendo essa denominada como a análise científica e descrição dos sistemas de sons das línguas, o que promoveu novas compreensões acerca dos processos envolvidos na fala. Neste sentido, houve a ênfase de que a fala, em vez da palavra escrita, era a primeira forma de linguagem (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Em consequência de tal movimento, foi fundada a Associação Fonética Internacional *(International Phonetic Association)* juntamente com o Alfabeto Fonético Internacional *(International Phonetic Alphabet - IPA)*, o qual permitia que o som de qualquer língua fosse acuradamente transcrito. Já as premissas dessa Associação envolviam: o estudo da língua falada; o treinamento fonético no estabelecimento de bons hábitos de pronúncia, o uso de diálogos, uma abordagem indutiva para o ensino da gramática, além da tentativa de evitar o uso da língua materna, por meio do estabelecimento de associações com a língua-alvo na busca da construção de novos significados (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Feito este preâmbulo, trataremos, agora, do lugar da pronúncia nos principais métodos e abordagens de ensino de LE. A pronúncia tem sido tratada por meio de um viés estruturalista de caráter imitacionista na abordagem tradicional e/ou na audiolingual, com vistas a privilegiar o modelo do falante nativo como ideal de pronúncia, de modo a tratar o sotaque como um empecilho na comunicação.

No método audiolingual, por exemplo, originário da revolução no ensino e aprendizagem de línguas advinda da necessidade de comunicação rápida e efetiva causada pela ocorrência da Segunda Guerra Mundial, o foco recaia na prática oral, nas quais eram exploradas

[40] No original: *The practical Study of Languages*.
[41] No original: *Reform Movement.*

atividades de repetição e memorização de *drills* (frases prontas que trabalhavam contextos, expressões ou situações específicas) e práticas de conversação, em aulas tradicionais, a abordagem da gramática, da tradução e o uso da língua materna eram nulas, a premissa do método era a criação de hábitos (BROWN, 1971).

Segundo Larsen-Freeman (2000), os chamados *drills* são relacionados às sentenças de padrões gramaticais, adquiridas por meio do condicionamento, aqui, o papel do professor é estimular a resposta correta de seus alunos através do reforço positivo, assim, de acordo com as premissas de tal método, o aluno poderia dominar os hábitos da língua nativa de formas novos hábitos, requisito para serem falantes ativos dessa LE.

Os alunos, então, repetem a mesma sentença várias vezes até que possam passar para a próxima linha, a repetição é interrompida pelo professor para a apresentação de um *drill* de expansão; posteriormente, os alunos ampliam o que estão repetindo de maneira gradativa, aos poucos o professor vai adicionando novos elementos até que o aluno esteja apto a repetir toda a fala. É um passo a passo, uma tentativa de imitar o modelo do professor do modo mais acurado possível (LARSEN-FREEMAN, 2000). Evidentemente, tal procedimento, dissociado de contexto e elementos culturais, não dá margem para que o aluno se expresse de maneira significativa a fim de negociar sentidos em busca de inteligibilidade.

No que tange à abordagem da pronúncia, especificamente no contexto da aplicação de *drills*, igualmente, de acordo com Larsen-Freeman (2000), há a possibilidade do professor, após a referida aula com a aplicação dos *drills*, por meio do uso de uma análise contrastiva da língua (comparação entre duas línguas), esperar que os alunos tenham dificuldade na pronúncia de certos fonemas, como /i/ e /i:/, de modo que durante as próximas aulas, esse fará uso de pares mínimos como em *(ship e sheep)* ou *(leave e live)* chamando a atenção para a diferença de pronúncia entre as palavras de cada par, em seguida, quando os alunos forem considerados prontos, ele aplica os drills utilizando os dois sons, primeiro, de maneira isolada e, depois, em palavras e frases.

Em abordagens comunicativas, observamos que o ideal do falante nativo começa a ser desmistificado, e nesse momento, a preocupação não recai mais sobre o ensino das consoantes e vogais, desta vez, a ênfase está no ensino da entonação, do ritmo e da tonicidade e as atividades já não mais se baseiam em repetição de sentenças, mas, em diálogos.

Naiman (2016) enfatiza que essa transição no ensino da pronúncia, de uma abordagem que passa a dar destaque aos aspectos suprassegmentais além dos segmentais, reflete uma mudança de postura, tanto de pesquisadores quanto de professores, pois, para eles a pronúncia, agora, deve ir além dos sons dispostos de maneira individual ou somente relacionados ao nível

da sentença, pois, esta está intimamente ligada ao significado no nível do discurso e deve ser apresentada aos alunos dessa forma.

Assim, segundo o autor, para que a pronúncia fosse trabalhada de maneira comunicativa, os professores deveriam enfatizar as seguintes áreas: a) prática significativa de modo a ultrapassar o nível da sentença; b) orientação das tarefas em sala de aula; c) desenvolvimento de estratégias de ensino para além da sala de aula; d) correção por pares e trabalho em grupo; e) ensino centrado no aluno.

Ainda sobre a abordagem comunicativa, consideramos que a formação de professores de LE esteja, no que chamamos de um período de transição de paradigmas, isso porque, segundo Paula (2010), apesar da orientação dessa abordagem enfatizar a busca da inteligibilidade como um sendo um dos objetivos dentro do ensino da pronúncia, estudos de Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2000 *apud* PAULA, 2010), demonstram que a pronúncia não foi enfocada neste movimento comunicativo, uma vez que havia a crença entre os professores de que o ensino da pronúncia ainda deveria ser pautado na produção correta de caráter imitativo dos sons da LE, características pertencentes às abordagens tradicionais, mas que parecem permear em abordagens mais contemporâneas.

Igualmente, de acordo com Paula (2010), dentro de instituições que se baseiam na abordagem comunicativa parece não haver um consenso sobre a importância do tratamento da pronúncia de LE em sala de aula, pois, por um lado, há professores que consideram tal tratamento como uma prática ultrapassada e conservadora, e, por outro lado, há professores que acreditam que abordar a pronúncia em suas aulas seja um aspecto essencial com vistas a garantir o sucesso de seus aprendizes. Assim, a pronúncia, neste momento da abordagem comunicativa, torna-se, segundo a autora uma questão problemática, pois muitos professores ainda podem manter uma certa admiração exagerada pela pronúncia e cultura do falante nativo.

Contudo, para Paula (2010), evitar o ensino da pronúncia não parece ser a solução para que possamos impedir a alienação do professor e seus alunos, em vez disso, devemos desmistificar a associação do ensino da pronúncia com a supervalorização de uma língua ou cultura estrangeira.

Já nas abordagens contemporâneas[42], considera-se o ensino de elementos tanto segmentais como suprassegmentais, tendo como objetivo o foco em questões que, de fato, possam interferir na inteligibilidade dos falantes, o sotaque faz parte de uma variação normal e

[42] Neste estudo, consideramos como abordagens contemporâneas aquelas presentes na condição pós método, definida como "uma busca por uma alternativa para o método ao invés de um método alternativo" (KUMARAVADIVELU, 2003 *apud* KANEKO-MARQUES, 2015).

não é mais execrado como no passado, assim como o modelo da pronúncia não é mais relacionado exclusivamente ao falante nativo, tendo como base falantes nativos de variados países, bem como falantes não nativos, que sejam proficientes no idioma. No quadro a seguir, podemos observar uma síntese desse panorama:

Quadro 2: O lugar da pronúncia nas abordagens de ensino de LE

	Abordagem tradicional / audiolingual	**Abordagens comunicativas**	**Abordagens contemporâneas**
O que ensinar?	Elementos segmentais (consoantes e vogais) Foco na forma (acuidade)	Ênfase em elementos suprassegmentais (entonação, ritmo e tonicidade)	Consoantes e vogais; Tonicidade, ritmo e entoação; Foco em áreas que possam interferir na inteligibilidade
Tipos de atividades	*Minimal Pair drills*, repetição de sentenças e diálogos	Diálogos	Atividades realizadas de modo integrado ao conteúdo da aula e significativo para os alunos
Objetivos dos aprendizes	Perfeição, pronúncia próxima a do falante nativo, sotaque é visto como um problema	Busca pela inteligibilidade	Confortável inteligibilidade; O sotaque faz parte de uma variação normal
A formação dos professores	Calcada no falante nativo	Período de transição	Baseada no falante nativo e em falantes não nativos proficientes

Fonte: Elaborado pela autora, com base em pesquisas de Paula (2010) e Grant (2014).

Neste sentido, de acordo com Grant (2014), a pronúncia tem recebido mais atenção no ensino de línguas nos últimos anos, sendo considerada um elemento importante para a comunicação em sala de aula de LE. Entretanto, devemos ter em mente que o panorama apresentado anteriormente revela tendências de um movimento que pode estar em estágios mais avançados em alguns contextos, enquanto em outros, nem tanto, uma vez que em termos práticos as mudanças tendem a fazer parte de um processo mais tardio.

Concernente a tal fato, trazemos o estudo de Scrivener (2011), o qual pontua que a pronúncia é uma área pouco trabalhada no ensino de língua inglesa, em parte porque professores se sentem mais seguros em relação, por exemplo, a gramática ou vocabulário do que em relação a questão da pronúncia, e temem talvez não ter conhecimento técnico suficiente para auxiliar seus alunos de maneira efetiva.

Naiman (2016) faz menção ao fato de que muitos professores argumentam que não

trabalham a pronúncia em sala de aula, pois não se sentem seguros, ora porque não detém do conhecimento necessário para tal, ora porque afirmam não possuir o ouvido para a pronúncia. Como consequência, os alunos não compreendem o quão a pronúncia pode ser benéfica para o seu aprendizado. À medida que a pronúncia começa a ser abordada pelos professores, os alunos passam a entender a sua importância e o quanto ela pode ser significativa para o seu aprendizado.

Ademais, Roach (2000) aponta que o ensino da pronúncia nem sempre foi popular entre os professores e teóricos do ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que na década de 70, o trabalho com a pronúncia era associado com a ideia de atividade ultrapassada, pois havia a tentativa da pronúncia do aluno se assemelhar à pronúncia do falante nativo através de exercícios de repetição, que eram desestimulantes por não darem importância ao aspecto comunicativo.

Corroborando esta ideia, Morley (1994 *apud* SILVEIRA; ROSSI, 2006), ressalta que a pronúncia tem sido colocada em segundo plano há muito tempo no ensino de línguas, o que ocorre por diversos fatores, tais como: a crença de que a pronúncia não tem relevância como os demais aspectos trabalhados no ensino de LE, ou de que não há a necessidade de ensiná-la de maneira efetiva, ou ainda, pela falta de conhecimento na área.

No que se refere à abordagem da pronúncia nos materiais didáticos brasileiros para o ensino da língua inglesa, Piccin e Caltabiano (2004) pontuam que, em material didático brasileiro atual há características de duas abordagens: intuitiva-imitativa[43] e analítico-linguística[44]. Sendo que as atividades propostas nesses materiais são semelhantes às apresentadas décadas atrás, o que prejudica o aluno que busca aperfeiçoar sua compreensão oral e inteligibilidade da fala.

> [...] nos dias de hoje há uma mistura das duas abordagens: intuitiva-imitativa e analítico-lingüística. Entretanto, o grande avanço da pesquisa sobre a fala ocorrido após a década de 50 do século passado não afeta esses materiais instrucionais e as atividades propostas nos livros didáticos de língua inglesa atuais pouco divergem das introduzidas há décadas atrás, com prejuízo para aqueles que buscam aprimorar a inteligibilidade da fala e a compreensão oral [...]. (PICCIN; CALTABIANO, 2004, p. 7).

[43] Na abordagem intuitiva-imitativa, de acordo com Celce-Murcia *et al.* (1996 *apud* PICCIN; CALTABIANO, 2004), o aprendiz deve ouvir e imitar os ritmos e sons da língua alvo sem receber nenhuma explicação; também pressupõe a disponibilidade de bons modelos.

[44] Já na abordagem analítico linguística, segundo os autores, há a inclusão do alfabeto fonético, a indicação do contorno entoacional, a classificação das consoantes quanto à presença ou ausência do vozeamento, a apresentação das vogais uma em relação à outra e também o uso da figura do trato vocal para apresentar a posição da língua, dos lábios e da úvula na produção dos sons.

Sob essa ótica, fazemos uso do estudo de Aquino e Haupt (2014). As autoras, numa primeira busca, notaram que muitos livros não apresentavam tarefa alguma que focalizasse a pronúncia. Optaram, então, por dividi-los em duas categorias: os produzidos no Brasil, muitas vezes, em uso no contexto de escolas públicas e os de origem estrangeira, utilizados, em sua maioria, por escolas particulares e cursos de ensino superior.

Temos, assim, a análise de três livros didáticos distintos: dois de edições brasileiras e um, proveniente de edição internacional. Os brasileiros, nomeados, segundo as autoras, de Coleção 2 e 3[45], do ano de 2014, com três volumes em cada coleção, e o de origem estrangeira, como Coleção 6[46], também com três volumes. Os livros produzidos no Brasil foram avaliados e disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo renovados trienalmente, as obras pertencentes à Coleção 2 fazem parte do ciclo de 2015-2017 e as da Coleção 3 dos anos de 2012-2014 (AQUINO; HAUPT, 2022).

De modo geral, as autoras observaram que há muito da prática behaviorista nas atividades de pronúncia em questão, o que qualificaria o aprendizado como algo mecânico. Além disso, as obras contemplam a língua, em diversas situações, somente como estrutura linguística (sons, palavras, que formarão frases). Todavia, Aquino e Haupt (2022) mencionam que algumas atividades da Coleção 3 apresentam a noção de língua enquanto contexto, o que se aproxima mais da visão de língua sob o ponto de vista de prática social, apresentados, em nosso estudo, como o mais apropriado para o contexto atual.

Concordamos especialmente com as autoras, quando afirmam que as atividades de pronúncia deveriam, na verdade, ser as mais diversas, abarcando fatores linguísticos e não linguísticos, uma vez que a língua é um fenômeno complexo e dinâmico, bem como histórico, político e ideológico, de modo que exercícios voltados para pronúncia podem ser o pontapé inicial no trabalho de levar os aprendizes a vários caminhos de construção de conhecimento. (AQUINO; HAUPT, 2022).

Levis (2015), advoga em defesa de não mais relacionarmos à pronúncia à metáfora da Cinderela dentro dos contextos de *TESOL (Teaching English for Speakers of Other Languages)* – (Ensino de Inglês para falantes de outras línguas). A pronúncia tem sido associada à personagem da Cinderela presente nos contos de fada, por ser, nas palavras do autor "vitimizada, negligenciada, e deixada em casa quando todos vão ao baile do ensino de

[45] Segundo as autoras: AQUINO; HAUPT (2022, p. 113); Coleção 2: TAVARES; FRANCO. *Way to go.* Vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Ática, 2013. Coleção 3: *Freeway.* Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação; Editora Verônica Teodorov. Vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Richmond Educação, 2010.

[46] De acordo com as autoras AQUINO, HAUPT (2022, p. 113): RICHARDS, Jack C.; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. *Interchange*. Vols. 1, 2, 3. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press.

línguas”[47]. Ou seja, durante muito tempo, a pronúncia foi marginalizada no ensino de LE, e, muitas vezes, foi trabalhada de maneira inapropriada, ou, realmente excluída em sala de aula e na abordagem do professor.

Neste sentido, Da Silva (2022), ressalta que o ensino da pronúncia, na contemporaneidade, está relacionado à constante negociação de significado e à preocupação com as unidades discursivas, de modo a ir além da forma, buscando, assim a inteligibilidade e não mais o padrão normativo, imposto, anteriormente. As atividades dizem respeito à compreensão de áudios autênticos, há, também o trabalho com a prosódia, além da inclusão da pragmática, a fim de romper com práticas imitacionistas na busca inatingível do falante nativa como ideal de aprendizagem.

Ancoramo-nos também em pesquisas de Walker (2010) direcionadas ao trabalho da pronúncia contemplando a língua inglesa como língua franca, o autor menciona que, ao utilizarmos o inglês em escola global, estaremos diante das influências de uma variedade de sons provenientes das línguas maternas de falantes oriundos de diversas partes do mundo, o que resulta em diferentes sotaques da língua inglesa. Tendo isso em mente, devemos nos atentar para o fato de que tais sotaques fazem parte da identidade de cada falante, e que não devemos tentar modificá-los, pois nosso objetivo está na inteligibilidade dos interlocutores, nas tentativas de nos fazer entender, de negociar significados.

O autor chama a atenção para a importância de tornar compatíveis essas duas metas: a de buscarmos pela inteligibilidade, enquanto (re)afirmamos a nossa identidade por meio de nosso sotaque, sendo uma abordagem que contemple a língua inglesa como língua franca, a mais apropriada para essa tarefa.

Avery e Ehrlich (2016) assinalam alguns fatores determinantes para a aquisição dos sons de uma língua estrangeira, sendo eles: os biológicos, socioculturais, linguísticos e os de personalidade. Segundo os autores, tais fatores nos fazem refletir sobre duas atitudes distintas: a prática da pronúncia pode não ser algo perfeito; porém, ignorá-la totalmente pode ser um desserviço aos aprendizes de ILE.

A respeito dos fatores biológicos, muitos aprendizes adultos demonstram ter mais dificuldade ao produzir determinados sons, não encontrados no inventário fonológico de suas LMs, pois, nunca exercitaram a musculatura de suas bocas na produção de alguns sons. Quanto aos fatores socioculturais, quanto mais o falante se identificar com a cultura de seus interlocutores mais eles irão soar com membros desse grupo, aqui, os autores ressaltam a

[47] No original: “victimized, neglected, and left at home when everyone else goes to the language teaching ball” (LEVIS, 2018).

necessidade de se preservar a identidade cultural do falante estrangeiro, ao mesmo tempo que preservam o seu sotaque como um marcador de sua identidade. Sobre os linguísticos, há a alusão à interferência da língua materna para compreensão e produção oral tanto no que diz respeito aos sons propriamente ditos, ou aspectos segmentais, quanto aos padrões de acentuação e ritmo que constituem o ritmo e melodia da língua (AVERY; EHRLICH, 2016).

Segundo os autores, a personalidade do aluno também diz respeito à facilidade ou dificuldade que este terá na pronúncia do inglês, uma vez que, geralmente, aprendizes mais expansivos e comunicativos, com mais probabilidade de se arriscarem, muito provavelmente, se envolverão em mais situações que os permitam exercitar sua comunicação. Assim é tarefa do professor proporcionar uma atmosfera não ameaçadora para encorajar aqueles que não se sentem confortáveis ao falar inglês.

Concordamos com Avery e Ehrlich no sentido de que quanto mais oportunidades tivermos de interação, mais poderemos desenvolver nossas habilidades de compreensão e produção oral e, consequentemente, a pronúncia. Todavia, é muito difícil dizer que tal fato possa resultar no sucesso de um grupo em detrimento do outro, pois muitos alunos que não se sentem confortáveis em interagir, talvez não em sala de aula, podem ter uma pronúncia tão inteligível quanto a dos que têm facilidade de comunicação, além dos interesses, habilidades e objetivos de cada um, decisivos em seus processos de aprendizagem.

Além da necessidade de os professores estarem atentos e refletirem no que diz respeito aos citados aspectos que influenciam no ensino da pronúncia, os autores, mencionam, sobretudo, a necessidade de inclusão do ensino da pronúncia no plano de ensino, para que a mesma seja desenvolvida de maneira sistemática. Evidenciamos, aqui, tal como Avery e Ehrlich (2016), juntamente com Firth (2016) que o conhecimento a respeito das dificuldades mais comuns em termos da pronúncia dos sons pode servir de grande ajuda na tarefa dos professores, principalmente no que diz respeito à economia de tempo no planejamento do *curriculum* e propostas de atividades.

Diante das discussões anteriores, há que se pensar então em duas questões específicas: em uma atualização dos professores quanto à importância da pronúncia no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira por um lado e, por outro, na necessidade de inclusão de tal aspecto em métodos de ensino de LE.

Ademais, consideramos importante que o professor tenha acesso a conhecimentos mais profundos acerca de questões teóricas, práticas e culturais envolvidas no ensino da pronúncia de uma LE, de modo a auxiliar na reflexão e criticidade aos modelos e mitos impostos por centros hegemônicos anglo-americanos.

Portanto, trataremos, a seguir, de alguns conceitos teóricos relacionados ao ensino e a aprendizagem de sons de uma LE, considerados, mediante nossos estudos anteriores, como importantes para o trabalho do professor (COSTA, 2017). Tais conceitos fazem parte da aplicação de nossas oficinas sobre pronúncia e serão abordados na análise de dados de maneira superficial, pois, como comentamos, são importantes para a reflexão do professor, entretanto não são o foco de nosso estudo, neste momento. Outras questões (práticas e culturais) relevantes ao ensino da pronúncia serão tratadas nas seções subsequentes.

1.3.1 Teorias da aquisição e aprendizagem dos sons aliadas à práxis do professor no tratamento da pronúncia da ILE

Nesta seção, tratamos de conceitos teóricos, que abordam a aquisição e a aprendizagem dos sons em LE, sendo estes: a **surdez fonológica** Polivanov (1978), acerca da percepção equivocada do aprendiz em relação aos sons da LE, o conceito de **crivo fonológico** de Trubetzkoy (1939), segundo o qual o sistema fonológico de uma LE é comparado a um crivo através do qual passa tudo o que se diz, assim o aprendiz pode interpretar os sons da LE de maneira inexata, além da **Teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala** de Flege (1981, 1991, 1995), em que os sons podem ser classificados como idênticos, semelhantes ou novos em relação aos sons da LM.

Acreditamos que o conhecimento de tais conceitos teóricos podem ser relevantes para que o professor tenha mais subsídios para auxiliar seus alunos, por meio da técnica de andaime, na elaboração e aplicação de estratégias, que possam ser úteis aos alunos os auxiliando no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Além de teorias e conceitos pertencentes à aquisição e aprendizagem de sons de LE, também foram considerados, neste estudo, conceitos da fonética e fonologia sobre o aspecto segmental e suprassegmental do inglês, bem como as diferenças existentes com a LM do estudante.

Quanto aos aspectos segmentais e suprassegmentais propriamente ditos, podemos afirmar que são classificados em dois níveis de abordagens dos sons. No nível suprassegmental, são trabalhados os fenômenos de ritmo (ligado à ideia de tempo e duração) e de entoação (ligado às variações melódicas da fala dentro da tessitura tonal) e no nível segmental, pode-se dizer que há a divisão de dois grandes grupos, as consoantes e as vogais.

No confronto entre os aspectos segmentais e suprassegmentais da língua inglesa e da língua portuguesa, é interessante que o professor consiga discriminar as principais diferenças e

similaridades existentes entre essas línguas com o intuito de despertar nos alunos uma maior preocupação e cuidado com sua pronúncia, fazendo-os perceber as diferenças e semelhanças entre as línguas, portanto, otimizando seu processo de aprendizagem do aspecto fônico da LE.

Com base em estudos de Jenkins (2000) e Walker (2010), bem como em variados materiais dedicados ao ensino de pronúncia de ILE, entre os quais, destacamos o de Godoy, Gontow e Marcelino (2006), além de nossas experiências advindas de estudos e práticas pedagógicas no âmbito da abordagem da pronúncia de ILE, selecionamos alguns elementos tanto segmentais como suprassegmentais, que consideramos como possíveis causadores de problemas em inteligibilidade e/ou que possam trazer dúvidas aos professores quanto à sua abordagem em sala de aula de ILE, a saber:

- Elementos segmentais: a) contraste entre vogais longas/tensas e breves/frouxas como no som de <i> em *sheep* e *ship*, b) sons consonantais: consoantes nasais em posição final (*some* e *sun),* os sons interdentais do <th>, o contraste entre consoantes plosivas vozeadas (***b**in, **d**ip, **g**oat)* e plosivas desvozeadas *(**p**in, **t**ip, **c**oat),* bem como entre sons fricativos vozeados e desvozeados (***p**rize e **p**rice*), além dos sons de <ed> no fim das palavras como em (*talk**ed*** /t/, *leav**ed*** /d/, *start**ed*** /ɪd/).
- Elementos suprassegmentais: a) uso da entonação, tonicidade e ritmo, sendo o último considerado difícil de perceber pelos alunos, uma vez que ao confrontar o inglês e o português sob o ponto de vista do ritmo, "o estudante brasileiro não percebe que, na língua inglesa, os elementos que carregam as sílabas tônicas mais fortes são, em sua maioria, elementos de maior caráter semântico, como verbos e substantivos" (COSTA, 2017, p. 41).

Quanto aos elementos culturais inerentes ao ensino da pronúncia do inglês, citamos o trabalho com questões sobre falante nativo, identidade cultural, os sotaques do inglês e a questão da inteligibilidade. Para tanto, a seguir, faremos alguns apontamentos sobre questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia da língua inglesa.

1.4 Questões culturais intrínsecas ao ensino na pronúncia de ILE e a inteligibilidade

No que diz respeito aos elementos culturais inerentes ao ensino da pronúncia da língua inglesa para aprendizes brasileiros, consideramos relevante o trabalho com questões sobre falante nativo, os variados sotaques do inglês, a identidade cultural, além da questão da inteligibilidade.

1.4.1 A problemática do falante nativo

> Se eu fosse o responsável por uma instituição de ensino de línguas, eu iria gostar de saber de quatro coisas sobre os candidatos: eles são fluentes? eles são inteligíveis? eles sabem como analisar a língua? eles são bons professores? Eu não estaria interessado em onde eles nasceram, qual era a primeira língua deles, ou se eles tinham um sotaque regional. Não há absolutamente espaço algum para discriminação nos dias atuais.[48] (CRYSTAL, D).

> O inglês não é mais propriedade unicamente dos falantes nativos. A língua pertence àqueles que a aprendem e a utilizam, e não aos falantes nativos. Além de fornecer acesso a um mundo mais amplo, é, também um meio adicional para que as pessoas se expressem, no sentido de exporem suas identidades, suas sociedades e suas culturas[49]. (YANO, 2009, p. 254).

Davies (2003) afirma que, de acordo com o senso comum, o falante nativo é definido como sendo pertencente a indivíduos que detêm um controle especial sob a língua, um conhecimento intrínseco acerca de "sua" língua, eles são o que chamamos de modelo ao qual recorremos em busca da verdade a respeito da língua, o que é correto ou não, o que é e não é língua, controlando a sua permanência e direcionando seus caminhos. O autor ressalta, todavia, que essa compreensão não abarca a complexidade de tal conceito.

Graddol (2006) igualmente afirma que, tradicionalmente, e principalmente mediante uma visão da língua inglesa como língua estrangeira e não língua global, os falantes nativos de inglês são comumente associados como autoridade, como o padrão dourado, os árbitros finais em termos de qualidade e também como os melhores professores. Segundo o autor, essa visão não é, contudo, condizente à nossa realidade atual, apresentando essa noção do falante nativo como um obstáculo para o desenvolvimento do inglês enquanto língua global, seria assim, tal noção do modelo falante nativo, ao nosso ver ultrapassada e equivocada, sendo mais parte do problema do que fonte para a solução. Pois, à medida que o mundo de falantes de inglês se torna menos formal e mais democrático, o mito da língua padrão, do falante nativo como autoridade se converte em algo mais difícil de se manter (GRADDOL, 2006).

Em congruência com tal afirmação, pontua-se que ao nos referirmos ao falante nativo como modelo a ser seguido em termos de pronúncia ou padrões gramaticais devemos, entre outras questões, nos indagar quem é esse falante nativo, afinal.

---

[48] No original: "If I were in charge of a language-teaching institution, I would want to know four things about applicants: are they fluent? Are they intelligible? Do they know how to analyse language? Are they good teachers? I would not be interested in where they were born, what their first language was, or whether they had a regional accent. There are absolutely no grounds for discrimination these days".

[49] No original: English is no longer the sole property of native speakers. The language belongs to all those who learn and use it, and for non-native speakers, in addition to providing access to the wider world, it is an additional means of expressing themselves, their identities, their societies and their cultures (YANO, 2009, p. 254).

Isso porque, quando trazemos essa visão para a nossa realidade cotidiana, perceberemos que o falante nativo pode ser alguém que não detém conhecimento específico ou proficiência no que diz respeito à língua padrão e seu uso em contextos mais formais ou até em contextos específicos, relacionados a uma profissão ou habilidade. Em termos de pronúncia, algo parecido pode ocorrer, pois esse falante pode advir de ambientes onde dialetos locais são falados, os quais se distanciam, muitas vezes, em termos de vocabulário e sons da língua padrão (BLOOMFIELD, 1933).

Ressaltamos que os falantes nativos provenientes de contextos como os mencionados anteriormente não se tornam menos importantes para a constituição, compreensão e aplicabilidade da língua, muito pelo contrário, é na pluralidade de contextos, vocabulário, sons, entre outros fatores que encontramos a riqueza e a beleza de uma língua, bem como a sua real face, com vistas a inclusão de grupos, comunidades, povos, etc.

Entretanto, consideramos importante pontuar tal visão, no sentido de trazer à tona esse falso encantamento que muitos sujeitos possuem ao vislumbrar o falante nativo como ideal de aprendizagem. Concernente a isso, trazemos a fala de Graddol (2006), que afirma que professores nativos de língua inglesa podem não possuir algumas das habilidades necessárias aos falantes de outras línguas, tais como a tradução e interpretação, pertencentes a maioria dos professores não nativos de inglês.

Consoante a esse fato, observamos que falantes não nativos da língua inglesa, com proficiência e domínio de seu uso em diversas situações, podem também servir como modelo para a investigação e aplicação da língua. Em outras palavras, como defende Paikeday (1985) a noção do falante nativo não deveria ser utilizada como critério para exclusão de certas categorias de pessoas no que se refere ao ensino de línguas ou mesmo na edição de dicionários, por exemplo.

Sobre o referido argumento, Davies (2003) acrescenta que a linguística aplicada deve considerar o desafio proposto por Paikeday (1985) quanto à inclusão de falantes não nativos proficientes em conjunturas prescritivas. Da mesma forma, Graddol (2006) corrobora com tal argumento quando afirma que, hoje em dia, é muito mais difícil sustentar o mito de um modelo pedagógico estático, uma vez que muitos dicionários e gramáticas são baseadas em pesquisas da área da Linguística de Corpus.

Neste sentido, igualmente segundo Davies (2003), há uma complexidade de conhecimentos e habilidades pertencentes a falantes nativos de qualquer língua. Entretanto, o autor afirma que essa complexidade não deve ser motivo de exclusão para grupos de falantes não nativos, pois, apesar das dificuldades enfrentadas por tais falantes no uso da LE, esses

devem também, à medida que adquirem conhecimento, se sentirem mais confiantes, sobre suas habilidades comunicativas e intuições.

Devemos examinar o conceito do falante nativo como um construto sociolinguístico de variados pontos de vista (DAVIES, 2003), uma escolha de identidade e pertencimento determinada mais pela atitude e simbolicamente pelas habilidades linguísticas e pelo conhecimento. Em seu estudo sobre as perdas e ganhos no que diz respeito à noção do falante nativo, Davies (2003) contempla o falante nativo como um aprendiz que está sempre adquirindo e desenvolvendo os seus conhecimentos, que por meio da linguagem mais formal, consegue acessar mais oportunidades de educação. O autor expõe, inclusive, que em se tratando de falantes nativos e não nativos, as diferenças entre ambos, podem ser insignificantes uma vez que o construto acadêmico de falantes nativos é similar em forma, ou seja, semelhante à linguagem padrão, a qual está disponível tanto para nativos quanto para não nativos.

Neste sentido, o autor problematiza a noção tradicional do fenômeno do falante nativo questionando a sua idealização como padrão para o ensino de línguas. Ele, assim, propõe o conceito da norma padrão como uma meta comum aos dois grupos - falantes nativos e não nativos.

Concernente a tal fato, acrescentamos, ainda, as contribuições de Seidlhofer (2011) sobre a inclusão do inglês falado por nativos ou não nativos como modelo prescritivo, para a autora, independentemente do falante, considerar um modelo ou outro como meta aos aprendizes será inevitavelmente uma maneira reducionista e passiva, de pura imitação de estruturas. Dewey (2012), afirma da mesma forma, que uma abordagem que vá além da concepção do falante nativo como modelo de aprendizagem, deve, pois capacitar o aprendiz para além de normas e prescrições, para a comunicação real, vivenciada no dia a dia.

Ademais, atentos à leitura das obras de Davies (2003; 2013), nós como falantes não nativos de inglês, nos deparamos com dois pontos de vista diferentes; por um lado, admitimos a tentativa do autor em demonstrar as dificuldades que o falante não nativo enfrenta e que ele pode sim ter acesso e se sentir mais seguro no trabalho da LE. Contudo, por outro lado, apesar de reconhecer a problemática do falante nativo, o autor parece, em alguns momentos, reduzi-la, por exemplo, quando afirma que a fronteira do falante nativo, parece algo muito mais idealizado por falantes não nativos do que pelos próprios nativos (DAVIES, 2003).

Por este viés, citamos Walker (2010) quem afirma que as variedades do inglês encontradas no círculo em expansão (inglês como língua estrangeira, falado por indivíduos de

origem brasileira, espanhola, chinesa, entre outros)[50] ao serem empregadas em situações onde há interlocutores provenientes do círculo interno (falantes nativos), poderão sofrer algum tipo de rejeição. Isso pode acontecer, uma vez que os falantes nativos ao compararem a sua fala com a do falante não nativo podem apontar a sua variedade como uma língua mal aprendida ou como uma versão falada incorreta do círculo interno do inglês.

Walker ainda pontua que a conduta do falante nativo pode ser transformada mediante o contexto em que os falantes se encontram, se, por exemplo, os indivíduos estiverem em um ambiente próprio de falantes nativos, como nos Estados Unidos, com o inglês sendo utilizado como língua estrangeira, o falante nativo pode se sentir no direito de julgar a performance de seu interlocutor de acordo com as normas de sua língua padrão. Em contrapartida, segundo o autor, se o falante nativo e seu interlocutor não nativo estiverem num contexto internacional, como uma viagem a trabalho, um congresso, uma feira de negócios, estaríamos contemplando, o que o autor chama de interação pelo inglês como língua internacional, onde a variedade do inglês do falante não nativo é tão válida quanto a do nativo, o que poderia levar o falante nativo a estar mais receptivo quanto à pronúncia de seus interlocutores.

Logo, por meio de uma visão e abordagem da língua inglesa enquanto língua global, o foco, em encontros interculturais, se dá, atualmente, em estratégias pragmáticas. O modelo de inglês não é o mais o nativo e, sim, o falante de inglês fluente, que mantém a sua identidade em termos de sotaque, bem como possui as habilidades necessárias para negociar em prol da inteligibilidade com nativos e não nativos (GRADDOL, 2006).

Sabemos que é uma tarefa árdua para nós não nativos termos que refletir acerca dos lugares em que teremos o nosso sotaque, o nosso modo de falar o inglês considerado como válido ou não. Ao termos consciência dessas possíveis adversidades em nosso caminhar, poderemos direcionar a nossa atenção para a inteligibilidade e nos munir de estratégias tanto de ensino quanto de reafirmação de nossa identidade cultural para que assim possamos nos posicionar enquanto cidadãos atuantes no contexto do mundo globalizado.

Devemos estar cientes também que nem todos os falantes nativos têm conhecimento sobre a pluralidade de sotaques da língua inglesa e de como podem agir nos mais diversos contextos interculturais. Entretanto não podemos tomar isso como desculpa para que soframos qualquer tipo de preconceito ou problemas de comunicação pelo simples fato de não sermos falantes nativos de inglês. Num mundo globalizado, com acesso à informação, em que procuramos a inclusão, é importante que o falante nativo também reconheça a posição

[50] Referimo-nos aqui aos círculos concêntricos de Kachru, os quais serão abordados posteriormente, neste estudo.

internacional que o inglês possui e que, muitas vezes, será necessário empregar certo esforço no entendimento desta língua nos mais diversos encontros proporcionados por essa realidade global.

Além disso, é importante ressaltar, com base em Barbosa e Nogueira (2021) que a noção de inglês como língua estrangeira e não como língua global, internacional, ou franca ainda prevalece, de modo geral, no Brasil. As autoras citam o falante nativo como modelo e autoridade que tem poder de aprovar ou reprovar a produção linguística de seus interlocutores, bem como a forte influência dos discursos de um país colonizado culturalmente pelos EUA.

Assim, tendo em vista, especificamente, a questão do falante nativo no ensino da pronúncia da língua inglesa, muitos profissionais da área de ensino de línguas consideram que exista apenas um modelo de uso da língua e que ele vem de seus falantes nativos (BARCELOS, 2003), dessa maneira, encorajam que seus alunos almejem ser como eles.

Partindo dessa proposição, estamos diante de duas problemáticas no ensino de línguas. A primeira é que, mesmo considerando o modelo de falante nativo como o desejável para que o aprendiz alcance, persistindo ainda em uma política imitacionista, que coloca o falante nativo como modelo ideal a ser perseguido (BARBOSA, 2007), se pensarmos na dimensão geográfica de um país, não há como limitar de qual nativo estaríamos falando ou ainda qual modelo de falante nativo ensinar.

Outra implicação negativa diz respeito ao fato de que alguns estudos da área consideram que falar ou comportar-se fielmente como um falante nativo é uma meta inatingível para a maioria dos aprendizes de línguas estrangeiras. De acordo com Cook (1999), ao relacionar o aluno de língua estrangeira com o falante nativo e utilizar termos como “sucesso” e “fracasso”, por exemplo, temos que nos atentar para não atestar ao aprendiz que ele é incapaz de se comunicar.

Na mesma perspectiva, Pazello (2011) em seu estudo sobre a relevância da proficiência oral na identidade do professor de ILE, explora afirmações de Moita Lopes (1996) sobre a formação profissional que necessitamos hoje, nas quais o autor, nas palavras de Pazello (2011), desbanca o falante nativo como ponto de referência para a oralidade em língua estrangeira de modo que também evidencia a importância de um profissional reflexivo na atualidade.

Rajagopalan (2004) ao considerar o inglês como língua global, afirma que uma de suas implicações para o ensino da LE reside na ideia de que o falante nativo já não possui o *status* privilegiado que um dia lhe foi conferido, isso se faz presente tanto no ensino de línguas em geral quanto no ensino de ILE, especificamente. O ensino se transformou historicamente, acompanhando o cenário global e o lugar do falante nativo tem sido cada vez mais questionado.

Tal questionamento é extremamente relevante e se faz necessário uma vez que um sotaque tido como padrão ou o que mais se assemelhasse a de um nativo, desejável anos atrás, já não faz mais sentido nos dias atuais. Isto porque, ao nos comunicarmos em língua inglesa nos mais diversos contextos, em países em que o inglês é a língua oficial ou é considerada língua materna, encontraremos, muito provavelmente, sujeitos com variados sotaques, com influências de diferentes línguas e culturas, sejam eles de distintas nacionalidades ou até nascidos em território onde o inglês é a LM.

Em consonância com esse fato, citamos Siqueira (2015), que pontua que o inglês vem se livrando do que o autor chama de amarras, ou seja, as amarras de um suposto dono, o falante nativo, no caso. Assim, a língua inglesa vem sendo reinventada todos os dias, de modo a admitir sua inserção no repertório linguístico de indivíduos de diferentes nacionalidades e culturas. Por isso, o mundo real, para além dos livros didáticos, exige que tenhamos as habilidades comunicativas necessárias para nos comunicarmos de modo efetivo, sendo assim, acreditamos que a presença de exemplos com diferentes sotaques, nativos e não nativos, em sala de aula é imprescindível.

De acordo, igualmente, com Rajagopalan (2004), a figura do falante nativo como autoridade e, nas palavras do autor, de infalibilidade divina, provocou consequências no ensino de ILE, gerando um complexo de inferioridade entre muitos professores e alunos não nativos, além de ter provocado um acentuado número de contratações de indivíduos que eram considerados aptos a docência meramente por serem nativos.

Como discutimos anteriormente, para lecionar, não basta ter conhecimento da língua, mas, sim e, sobretudo, sobre a língua e todas as implicações socioculturais que ela traz; além disso, é preciso que o professor esteja consciente de abordagens teóricas, epistemológicas e dos vários processos envolvidos no ato de ensinar e aprender, para que possa refletir acerca de sua realidade e tomar suas decisões diárias, é um eterno processo de (re)descobrimento e (re)construção na busca por adquirir e compartilhar conhecimentos.

Concernente a tais fatos, ao concebermos a língua inglesa como língua franca, nos deparamos, como apontam Seidlhofer (2011, 2013); Jenkins (2000); Gimenez (2006 *apud* EL KADRI, 2013); Graddol (2006); Rajagopalan (2009, 2010b); El Kadri (2010 *apud* EL KADRI, 2013), com implicações para o ensino e a formação de professores, sendo, de acordo com El Kadri (2013) a descentralização do falante nativo uma dessas principais sugestões, trazendo assim, como pontua a autora consequências linguísticas, sociais, políticas e educacionais que precisam ser discutidas, fazendo-se necessário uma redefinição dos objetivos tanto pedagógicos quanto políticos para o ensino dessa língua (GIMENEZ, 2006 *apud* EL KADRI, 2013).

Nesse sentido, Celce-Murcia *et al.* (2010) chamam a atenção dos professores para primeiro, considerar quais são os objetivos do aprendiz. Assim sendo, o objetivo de ensino da pronúncia não é fazer com que eles soem como um falante nativo, mas capacitá-los a superar o nível inicial para que sua pronúncia não prejudique sua capacidade de comunicação. Estabelecer uma pronúncia inteligível é um dos componentes imprescindíveis para a comunicação oral.

Além disso, Barbosa e Nogueira (2021) relatam em seu estudo a insegurança de muitos alunos relacionada ao aprendizado do inglês, isso, pois o medo do fracasso está ligado à concepção do falante nativo enquanto modelo a ser atingido. Para a mudança ocorrer, é necessário que os professores considerem a língua inglesa como língua global, e, assim, associem seu ensino às diversas variedades linguísticas.

Entretanto, para que a desconstrução desse falante nativo seja efetiva, é preciso mais do que somente o comprometimento dos docentes, é imprescindível que os materiais didáticos igualmente trabalhem por meio dessa visão, contribuindo assim para um descolamento nos discursos comumente divulgados nos meios de ensino, com vistas a desestabilizar a fluência ligada às noções que causem frustração, sensação de fracasso e inferioridade no que concerne aos falantes nativos (BARBOSA; NOGUEIRA, 2021).

Dado o exposto, consideramos relevante que o professor inserido no mundo globalizado contemporâneo seja consciente da descentralização do falante nativo, bem como das implicações desse mito em sala de aula. Desta forma, o profissional da área deve levar em conta as necessidades e objetivos de seus alunos, ao mesmo tempo que o faz refletir acerca de sua importância e lugar no mundo em que vivemos.

Sabemos que, na prática, isso não é uma tarefa fácil, uma vez que nossos alunos estão imbuídos por um discurso de caráter hegemônico anglo-americano, perpetuando crenças de que devemos sempre privilegiar uma variedade em detrimento da outra. Entretanto, é importante que acreditemos na ruptura de paradigmas a fim de conduzir ações que possam nos ajudar a construir ou caminhar para a construção de uma nova realidade, com vistas a formar cidadãos que estejam cientes desse mundo plurilíngue e heterogêneo em que vivemos.

1.4.2 O contato com variados sotaques da língua inglesa

> Embora os falantes nativos de inglês precisem mudar suas atitudes e aceitação perante as transformações advindas do inglês como língua internacional, há algumas mudanças necessárias, também, aos falantes não nativos. Esses devem se tornar mais tolerantes quanto às muitas variedades de inglês em ambientes formais, bem como aprender sobre as maneiras pelas quais os outros falantes não nativos fazem uso do

> inglês. (SMITH´S 1981 *apud* BERNS, 2008, *apud* PEDERSON, 2011, p. 68)[51].

> A língua inglesa hoje é uma língua proteiforme. O que "rola" no mundo afora hoje em dia é algo que costumo chamar de "World English", onde falares e sotaques diferentes (que muitos chamam de "World Englishes", no plural), convivem e, por vezes, se digladiam entre si. Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica. É esse novo fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo. (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 65).

Mediante as citações anteriores, notamos a urgência na conjuntura em que estamos inseridos de nos tornarmos mais receptivos e compreensivos às múltiplas variedades do inglês de falantes nativos e não nativos, vivemos em uma época em que as barreiras geográficas não são mais um fator limitante, precisamos, à visto disso, transpor as barreiras culturais que, muitas vezes, nos impedem de transformar e evoluir, para tanto, voltamos o nosso olhar ao ensino da pronúncia como um dos fios condutores em busca de uma participação mais ativa nesse mundo globalizado.

A abordagem dos diferentes sotaques da língua inglesa também se faz necessária para que o aluno possa refletir sobre o uso da língua, uma vez que este aprendiz, possivelmente, terá contato com falantes nativos e não nativos, seja pessoalmente ou por meio da internet, por exemplo. Segundo Kenworthy (1987), quanto mais oportunidade se tem de ouvir uma determinada variante de inglês, mais inteligível aquele sotaque será.

Existem, pois, de acordo com Messias (2015), em seu estudo sobre o uso das variações do inglês no ensino desta língua, duas principais vertentes, a do inglês norte-americano, envolvendo o estadunidense e o canadense; e a do inglês britânico, subdividindo-se ao escocês, irlandês, galês e inglês da Inglaterra. Historicamente, no âmbito brasileiro, o ensino da língua inglesa está voltado para as variedades do inglês faladas por nativos: ora o britânico, ora o americano, em momento pós Segunda Guerra Mundial (SCHMITZ, 2016).

Essa dicotomia corrobora com a crença de falantes de uma língua homogênea, pela qual só diferenciamos, de modo reducionista, o britânico e o americano, sem considerar a pluralidade de outros sotaques incorporados à essas variedades, essa ideia de homogeneidade é ainda vendida para o mundo, por meio dos discursos de professores, alunos, cursos, e livros didáticos (KALVA; FERREIRA, 2013).

Neste sentido, o tratamento das variedades dos sotaques tornou-se fundamental,

[51] "Although native English speakers will need to change their attitudes and assumptions in shifting toward English as an International language, there are some needed changes for non-native speakers. They too must become more tolerant to the many varieties of educated English and to learn about the ways other non-native speakers use English. (SMITH´S 1981 *apud* BERNS, 2008 *apud* PEDERSON, 2011, p. 68).

Canagarajah (1999) se posiciona em favor dos aprendizes explorarem o maior número de variedades possível, tanto formais, públicas e institucionalizadas, uma vez que reconhece a apropriação dos diferentes sotaques do inglês nos mais diversos contextos.

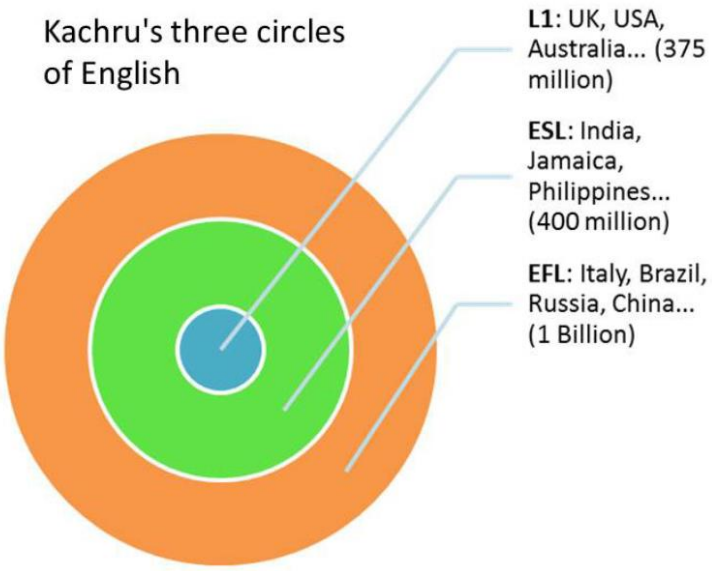
Assim, os estudos de Kachru (1985) acerca da expansão do inglês no mundo e, por consequência, os seus diversos sotaques foram de suma importância para ilustrar o fenômeno do inglês e o número de falantes. O autor categoriza-os segundo três círculos concêntricos: interno, externo e o em expansão.

No círculo interno, encontramos os países que possuem o inglês como língua materna, tais como: Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Irlanda e Nova Zelândia, sendo esses países, segundo o autor, os responsáveis por fornecer as normas à língua inglesa. O segundo círculo abrange os locais onde o inglês atua como segunda língua, tanto por questões históricas quanto culturais, aqui podemos citar: Índia, Nigéria e Singapura, entre outros 50 países. Seriam esses, de acordo com o autor, os países pelos quais as prescrições da língua inglesa seriam desenvolvidas. No terceiro e último círculo, estão os países em que o inglês é uma língua estrangeira, estes países reconhecem a importância da língua inglesa em âmbito mundial, dentre tais países podemos citar o Brasil, a Itália, Rússia, China, entre outros, esses, seriam os países dependentes das normas estabelecidas à LE.

Num primeiro momento, devemos nos atentar para o número de falantes de língua inglesa provenientes de cada círculo, de acordo com a representação ilustrada a seguir de Montes (2016), temos aproximadamente 375 milhões de falantes no círculo interno, cerca de 400 milhões dentro do externo e, por volta de 1 bilhão advindos do círculo em expansão.

Ao analisarmos os três círculos veremos que há um número muito mais significativo no círculo de expansão do que nos demais, somente por meio dessa rápida verificação podemos inferir que há mais falantes de língua inglesa não-nativos do que nativos. Isso traz muitas implicações para o ensino de inglês, uma vez que contribuem para a multiplicidade de influências das línguas maternas provenientes dos povos presentes tanto no círculo externo como no em expansão, tais como o indiano, o português, o francês, italiano, etc.

Figura 2: Ilustração dos círculos concêntricos propostos por Kachru (1985).



Fonte: Montes (2016, p. 34).

Ademais, quando pensamos no círculo interno também estaremos invariavelmente expostos a diferentes sotaques, com variações locais e regionais, assim, mesmo quando citamos de maneira reducionista o inglês norte-americano como padrão, por exemplo, nos deparamos com uma extensa gama de variações linguísticas, as quais podemos mencionar os sotaques característicos de regiões da Nova Inglaterra, regiões do sul, da Louisiana, das montanhas, o afro-americano, o da cidade de Nova Iorque, o da Pensilvânia, o do meio-oeste, entre outros (HERMAN; HERMAN, 1947).

No que concerne às variedades do inglês propriamente ditas resultantes de processos históricos coloniais e pós-coloniais, trazemos os estudos de Schneider (2003) que sugere que essas variedades passaram por um processo semelhante de desenvolvimento, e não por um encadeamento desordenado de acontecimentos. Cinco fases permeiam tal desenvolvimento, a saber: a) fundação; b) estabilização (exo) normativa; c) nativização; d) estabilização (endo) normativa; e) diferenciação.

Na primeira fase, a da fundação, a língua começa a ser utilizada no país objeto da colonização, a língua a ser imposta será a dos colonizadores que lá estão, como esses advém de lugares distintos, e, por conseguinte, possuem diferentes sotaques, o que prevalecerá será o que é mais amplamente utilizado e proporciona mais sucesso na comunicação, portanto, sotaques advindos de regionalismos ou marcadores de um certo grupo, serão, todavia, evitados, pois podem dificultar o entendimento. Não é comum o interesse por parte dos povos colonizadores em aprender as línguas indígenas presentes na região, uma vez que utilizam-se de nativos da

região, muitas vezes capturados, para servirem de intérpretes.

A segunda fase, de estabilização (exo) normativa, é marcada pela estabilização dos povos colonos, que compartilham uma identidade social e orientação normativa cultural e linguística conservadora enquanto possuem também um sentimento de pertencimento àquele lugar. Com o passar do tempo, os colonos começam gradativamente a adotar um novo vocabulário para designar objetos locais, ao mesmo tempo que povos indígenas começam a aprender o inglês por meio da educação e por verem a língua como oportunidade de ascensão em seu grupo. A norma advém do país colonizador e os povos locais trabalham através de estratégias e negociação de sentidos para a comunicação efetiva; apesar de seus esforços, os colonos os veem, normalmente, como detentores de uma língua razoável, um inglês improvisado.

A nativização designa a terceira fase do processo, sendo a mais marcante e importante em termos de transformação linguística e cultural, a mudança começa a ser sentida por ambas as partes, há algo diferente, uma nova identidade refletindo a realidade alterada, onde o antigo e o novo se combinam, iniciando um processo gradual de independência política, mantendo, todavia, um vínculo cultural com o colonizador. Há, portanto, uma espécie de semi-autonomia na construção da identidade desses povos. Colonos e locais começam a se considerar como residentes permanentes desse mesmo território, embora não sejam parceiros iguais nesse meio, devido às relações de poder e imposição cultural, prevalece, então, um continuum sociolinguístico regido por interesses, resistências e (re)afirmação cultural.

A estabilização (endo) normativa é a marca da quarta fase, trazendo mais influências culturais e linguísticas dos povos locais, pressupondo, também, uma independência política, e reconstrução de identidades baseada localmente, bem como o nascimento de uma nova nação. Há, portanto, uma certa aceitação das formas locais de expressão da língua inglesa enquanto reflexo dessa nova identidade, a norma não é mais a imposta pelos colonizadores originais, e sim uma nova norma local.

A quinta fase, de diferenciação, conta com uma nação jovem, marcada por pela constituição de uma nova identidade nacional e consequente surgimento de uma nova variedade linguística do inglês. Constroem-se grupos cada vez mais densos, com interações internas e de características idiossincráticas, emergem línguas tidas ora como maternas ora como segunda línguas, provenientes de grupos regionais, sociais, étnicos diferentes.

A descrição proposta por Schneider (2003) nos faz refletir acerca da heterogeneidade de fatores, momentos e interesses que constituíram as múltiplas variedades linguísticas do inglês descritas, principalmente, nos círculos interno e externo de Kachru (1985). Embora, conforme

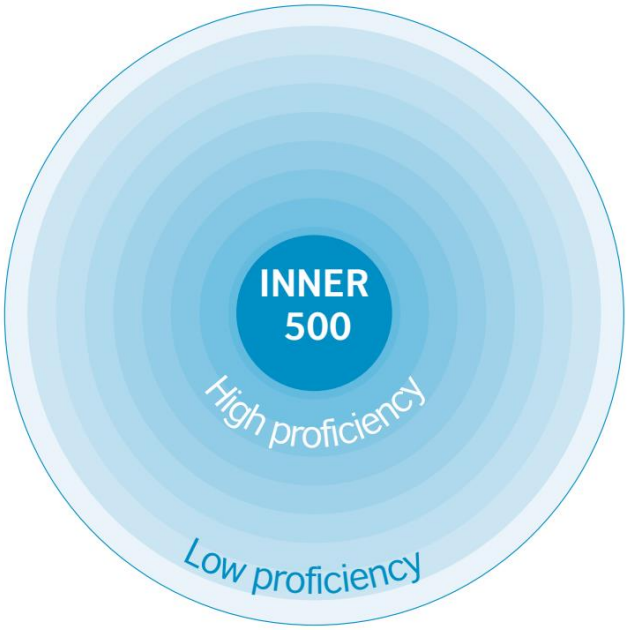
Schneider, o processo de desenvolvimento dessas variedades seja parecido e orientado por algumas fases, ele não parece, contudo, estático ou limitante. É nesse aparente caráter restritivo que direcionamos a nossa atenção.

Analisando o círculo de Kachru (1985), num segundo momento, reconhecemos a sua importância em termos do entendimento e categorização dos falantes nativos e não nativos de inglês. Entretanto, com base em Déa (2018), há algumas ressalvas quanto a esse modelo que precisam ser pontuadas, a primeira reside no fato de que classificação dos falantes é elaborada segundo o seu local de origem, sem considerar a proficiência de cada falante não nativo na língua alvo, ou seja, não há maneira de ascensão, é uma meta inatingível.

Além disso, ainda segundo a autora, a ideia de que o falante nativo é o único provedor de normas traz implicações negativas aos falantes não nativos, pois reafirma a posição de prestígio do nativo, além de presumir que o não nativo nunca poderá fazer parte desse grupo seleto. Por outro lado, o nativo já nasce com a premissa de que pode ditar regras quanto à língua, sem, muitas vezes, ter instrução linguística para tal. Entretanto, é importante reconhecer a relevância do modelo para as pesquisas dos mais variados contextos, uma vez que a intenção de Kachru, não era, pois, reforçar de maneira reducionista a hierarquia entre os falantes, e sim classificar e entender o fenômeno do inglês e seus falantes nativos e não nativos no mundo (DÉA, 2018).

Houve, assim, a necessidade de reformulação dos círculos concêntricos propostos por Kachru (1985). Graddol (2006) expõe que o advento do inglês global liderou uma crise terminológica quanto à noção de falante nativo e não nativo, sendo necessária a distinção entre as proficiências em inglês em vez do status de falante bilíngue, como podemos observar na ilustração a seguir, proposta pelo autor.

Figura 3: Reformulação dos círculos concêntricos, com vistas a abarcar a comunidade de falantes da língua inglesa, incluindo a ampla variedade de proficiências.



Fonte: Graddol (2006, p. 110).

Conforme Déa (2018), o novo e o primeiro modelo são semelhantes quanto à ilustração realizada por meio de círculos; entretanto, não há mais a limitação entre os três grupos, pois os círculos concentram-se em representações dos vários níveis possíveis de proficiência, o que aumenta exponencialmente a variedade de falantes, não os definindo apenas por seu lugar de origem. Nas palavras da autora, trata-se de um *continuum* e não mais uma divisão, no qual a norma não está mais a critério dos falantes nativos, mas de quem possui maior proficiência linguística, de acordo com seus contextos e objetivos. Tendo em mente esse *continuum*, poderemos, então, atuar com mais propriedade nos espaços que a língua inglesa nos permite adentrar.

Assim sendo, de acordo com De Souza Ramos (2014), na sala de aula, os modelos de inglês devem ir além dos tradicionais americano e britânico, sendo primordial a exposição dos alunos ao maior número de variedades nativas ou não nativas do inglês.

Sob essa ótica, Déa (2018) observa que é um desafio no âmbito da língua inglesa qual variedade deve ser ensinada, pois muitas vezes, o material didático só abarca a dicotomia do americano e britânico, sendo tarefa do professor notar que narrativas construídas ao longo das unidades do material podem reforçar a falsa ideia do inglês enquanto língua monocêntrica. Ademais, mesmo que possamos contar com a presença de falantes não nativos no livro didático,

isso não é garantia de que o professor irá representá-los de maneira crítica, democrática e inclusiva.

Congruente a isso, citamos, aqui, o estudo de Cardoso e Lima (2019), a respeito da nova BNCC[52], proposta em 2018, a qual caracteriza o inglês enquanto língua franca, sem pertencimento a um único povo ou cultura, de modo a reconhecer a necessidade de explorar as variedades linguísticas desta língua, que pertence a todos.

Os autores destacam que o documento tem caráter normativo e, por isso, talvez tenha deixado a critério da escola e de seus colaboradores a maneira pelo qual explorariam tal condição. Por outro lado, afirmam que tal falta de aprofundamento por parte da normativa seja, de certa maneira, proposital, uma vez que certos países criam mecanismos de defesa por medo de que o inglês destrua suas línguas nacionais e, portanto, não há menção, no documento da variação brasileira, do nosso modo de falar inglês. Por este ângulo, Cypriano (2022), nos chama a atenção para o fato de que o trabalho da oralidade em sala de aula implica em escolhas conscientes ou não que os professores devem fazer acerca da(s) variedade(s) linguística(s) que utilizarão como modelos em suas aulas. Salientamos que tal escolha advém da concepção de língua deste professor, bem como de suas práticas reflexivas e críticas mediante à sua realidade e ao seu público-alvo. Cypriano (2022) destaca que o professor precisa, também, estar ciente da interferência da língua materna na produção oral desses falantes não nativos de inglês, para que assim possa expor os seus alunos a essas diferentes variedades para que possam se acostumar fonologicamente com elas, pois, segundo a autora, a familiarização fonológica contribui para a fluidez do discurso, tal como a redução dos problemas de compreensão oral entre os falantes.

Especificamente sobre a influência da LM na comunicação de não nativos, segundo Kobs e Bettoni (2022) a inteligibilidade pode ficar ainda mais comprometida quando não há conhecimento acerca das variedades de sotaques não nativos e, consequentemente da influência que a língua materna exerce em cada um deles. Portanto, reafirmamos que é imprescindível ao professor e aos alunos saberem dessas peculiaridades do mundo para além do livro didático, para que assim possam explorar tal premissa e agir de maneira mais informada nos contextos de comunicação.

Para Jordão (2018), sob o que a autora define como uma perspectiva de de-formação

[52] Trata-se de um documento de cunho normativo, com vistas a estabelecer o conjunto fundamental e progressivo de aprendizagens essenciais aos alunos, no desenvolvimento das etapas e modalidades da Educação Básica. Maiores informações, acessar: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

crítica de professores[53], os formadores e os professores em formação deveriam passar por um processo de vivências rizomáticas, definidas por ela como experiências de resposta a elementos contextuais emergentes na prática pedagógica, as quais, segundo a autora, no que diz respeito aos professores de inglês, deveriam passar pelas seguintes etapas:

> tais vivências teriam que passar por **usos variados da língua mundo afora**, pela discussão dos processos coloniais de (des)valoração de diferentes modos de falar e escrever em inglês, pela problematização das relações entre língua e cultura, pelo questionamento da relação fundante na linguística que estabeleceu o hábito de pensarmos que, para CADA país, sempre existirá UMA língua e UMA cultura. (JORDÃO, 2018, p. 77, grifo nosso).

Os processos de vivências rizomáticas pontuados por Jordão (2018) vão ao encontro de alguns elementos, que consideramos necessários abordar em se tratando da pronúncia do inglês, tais como, o contato com os variados sotaques dessa língua. Nesse ponto de vista, Jordão (2018) ainda menciona que, atualmente, é necessário ao professor de língua inglesa ter a capacidade de discutir, de maneira informada, os processos e motivações para a globalização do inglês, além de seus desdobramentos na vida das pessoas, como, por exemplo, o impacto da internacionalização da educação.

Concordamos com as proposições da autora, pois, consideramos de extrema relevância que o professor esteja apto a discutir, pelo viés do ensino da língua inglesa, a maneira como a globalização tem surtido efeito nos mais variados processos e contextos, sendo os programas, objetos de nosso estudo, um exemplo desses possíveis encontros internacionais.

Sob essa ótica, faz-se necessário o contato de professores e alunos com o inglês falado em diversos contextos, por falantes nativos e não nativos, por exemplo, com o inglês dos muitos países colonizados pela Grã-Bretanha, tais como a Índia, que segundo Rajagopalan (2010a) já contava com uma produção literária bastante representativa na década de 1970 e hoje só perde para os Estados Unidos e Inglaterra em produção em língua inglesa, além de países como África do Sul, Nigéria, Quênia, etc., nos quais, de acordo com Rajagopalan (2010b, p. 22) "o inglês não só deitou raízes, mas também está crescendo e florescendo", de acordo com o autor, podemos verificar tal fenômeno nas obras literárias de autores africanos[54], que são em sua maioria divulgadas através da língua inglesa.

Além dos sotaques mencionados anteriormente, também seria necessário levar em conta

---

[53] Trata-se de um processo, que tem como um de seus objetivos: "ensinar a conviver com a pluralidade de concepções sobre ensino, aprendizagem, língua, cultura". (JORDÃO, 2018, p. 86).

[54] Mais informações, publicação do jornal NY Times sobre uma nova onda de autores africanos https://www.nytimes.com/2014/06/30/arts/new-wave-of-african-writers-with-an-internationalist-bent.html.

outros tantos sotaques da língua inglesa, de falantes nativos (Austrália, Nova Zelândia, diversas regiões dos EUA, Canadá, entre muitos outros) ou não nativos proficientes na língua (de variadas regiões do mundo), até mesmo do sotaque do inglês brasileiro (neste caso, há uma infinidade de possibilidades, podemos utilizar como exemplos pessoas famosas ou cientistas, pesquisadores, colegas, etc. da nossa comunidade acadêmica, por exemplo)[55], de maneira que possamos levar para a sala de aula modelos mais realísticos de falantes proficientes e bem sucedidos da língua estrangeira com vistas a encorajar nossos alunos para aprender a LE, de modo que se sintam mais seguros e confiantes em sua prática.

Vale ressaltar que não estamos falando de uma abordagem complexa e detalhada de todos esses sotaques e consequentemente culturas, mas de uma abordagem que considere e valorize a existência de um mundo além da hegemonia anglo-americana. Dessa maneira, na seção seguinte, discutimos brevemente nossa visão sobre identidade cultural.

1.4.3 A identidade cultural

> O nosso sotaque é o mais importante indicador da identidade que temos. Todos querem dizer quem são e de onde vieram. E a maneira mais fácil, barata e mais universal de fazer isso é por meio do sotaque. Não existe sotaque feio, assim como não existe flor feia[56]. (CRYSTAL; CRYSTAL, 2014, tradução nossa).
>
> Você sabe o que é um sotaque estrangeiro? É um sinal de bravura[57]. (Amy Chua)[58].

As questões relacionadas ao falante nativo e aos variados sotaques no ensino da pronúncia do inglês são inerentes ao aspecto da identidade cultural, uma vez que o estudante pode manter elementos de sua língua materna na pronúncia da língua estrangeira, justamente para reafirmar sua identidade cultural, que reflete, entre outros aspectos, sua origem e experiências prévias.

Concordamos, assim, com Da Silva (2002) no sentido de que os aspectos suprassegmentais da língua materna, por exemplo, contanto que não comprometam a inteligibilidade, não devem ser refutados, uma vez que fazem parte da constituição da identidade cultural do falante.

De acordo com Hall (1999), a identidade cultural é definida como um modo de construir

---

[55] Brasileiros famosos que falam inglês: https://inglesnarede.com.br/dicas/brasileiros-famosos-que-falam-ingles/.
[56] No original: *Our accent is the most important index of identity that we´ve got. Everybody wants to say who they are and where they're from. And the easiest and cheapest and most universal way of doing that is through their accent[...] There is no such thing as an ugly accent, like there's no such thing as an ugly flower.*
[57] No original: *Do you know what a foreign accent is? It´s a sign of bravery.*
[58] Amy Chua é professora na escola de Direito John M. Duff na universidade de Yale. Mais informações em: https://www.amychua.com/.

sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos. É também, com base em estudos da Sociologia, segundo Sturm e Lacourt (2010), um conjunto de crenças, valores e modos de agir e pensar de um grupo social ou sociedade, assim, à partir de seu nascimento o sujeito será inserido em um ambiente cultural específico, assumindo sua identidade cultural em razão do meio, influenciado pelas relações com os indivíduos com os quais ali conviveu, e partilhou a língua, o trabalho, comemorações, crenças, etc. Além disso, constitui-se como um processo dinâmico de construção continuada, nutrido por meio de várias fontes no tempo e no espaço (IDENTIDADE CULTURAL, 2006). Entretanto, o aluno e o professor, por muitas vezes, desconhecem a existência desse conceito e se prendem a modelos de simples imitação da pronúncia de um determinado país ou região.

Entende-se, portanto, que o aluno deve reconhecer a importância de suas origens e de sua identidade cultural, pois o aprendizado da língua inglesa pode ser observado através de duas diferentes vertentes: a) sob a perspectiva enquanto ameaça alienante e colonizadora, se não refletirmos acerca do que nos é imposto; ou b) pelo prisma da libertação, no sentido de que o aprendiz deve reconhecer sua identidade, ser crítico, resistir à pura assimilação das concepções e modos de ser de quem o pretende dominar (LEFFA, 2005).

É, assim, trabalho do professor, diante do caráter de expansão global da língua inglesa, auxiliar o seu aluno a refletirem sobre sua língua materna e identidade ao mesmo tempo que estejam abertos a algo novo, assim, o aprendiz poderá desenvolver a habilidade de aprender o inglês sem que refute a sua identidade e cultura (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Em congruência a isso, Santana e Lima (2019) observam, a respeito do professor de língua inglesa em formação inicial, que a constituição da identidade cultural desse sujeito se organiza mediante as especificidades do mundo contemporâneo. Tal qual o nosso mundo é repleto de culturas diversas e temos contato com os mais variados indivíduos, a nossa identidade será mutável, aberta a negociações, ao novo, ao que para nós parece incomum.

Devemos assim, também de acordo com Santana e Lima (2019), estar preparados para os desafios da atualidade perante as mudanças históricas, sociais, ideológicas, assim como os diferentes valores e crenças, acrescentamos, sobretudo que o processo de formação de nossa identidade cultural é contínuo, da mesma maneira que os acontecimentos de nossa sociedade, não somos seres estáticos, como diria Bauman (2001), e, também Santana e Lima, estamos em tempos fluídos.

De acordo com Leffa (2005) a energia liberada dessas interações é o que nos impulsiona no processo de evolução de nossas identidades, as quais são dadas em três principais momentos: identidade sólida, passando para a identidade líquida, evoluindo para o que definimos como

identidade vaporosa. A identidade sólida nos remete aos tempos do Antigo Egito ou da Idade Média, em que as posições sociais e funções eram definidas de acordo com as profissões de seus ancestrais, sendo estas bem estabelecidas e permanentes, para um camponês, por exemplo, a chance seria praticamente nula de se tornar um mercador, quem dirá enriquecer e ascender socialmente, ou seja, não havia fluidez, o que imperava era um movimento inerte. Hall (1999 *apud* LEFFA, 2005) acredita que tal rigidez realizou-se até o período da Revolução Industrial.

Vemos, a partir desse momento, a constituição de um novo movimento: o líquido, sem forma definida. Nesta conjuntura, o indivíduo começa a se moldar a partir do outro, das práticas sociais da língua que julga ou almeja dominar, para evitar a rejeição ou eliminação, há sempre um protocolo a ser seguido que garantirá a inclusão e permanência desse sujeito em determinada comunidade.

Essa noção do sujeito que não se define por si mesmo, e precisa da presença do outro para se constituir, é exatamente o oposto do que acreditamos ser essencial para o aprendiz de língua inglesa se afirmar enquanto cidadão global. Na verdade, acreditamos que é isso o que ocorre quando idealizamos o falante nativo enquanto modelo de aprendizagem, nos curvamos ao outro e anulamos a nossa história, nosso sotaque, enfim, nossa identidade.

Adentramos, pois, ainda segundo Leffa (2005) num terceiro momento, em que impera um estado de vapor, agora, são os vários outros que constituirão o sujeito, as identidades reais unem-se às virtuais perante um movimento planetário, as fronteiras são cada vez mais transponíveis ou inexistentes e as identidades se evaporam. Essa mudança do aspecto das identidades proposta pelo autor vai ao encontro de nossas ideias sobre a relevância da identidade cultural e o desenvolvimento da língua inglesa com o passar dos anos, sendo que a última metáfora do autor a respeito da identidade, nos faz refletir sobre o aspecto da inteligibilidade, afinal qual meta teremos, quanto à nossa pronúncia, nos mais variados encontros proporcionados por nossa realidade? Deverá, pois, ser algo que reflita essa miríade de identidades e facilite a comunicação.

Concernente a isso, Santana e Lima (2019) ainda nos lembram que, além do movimento contínuo, a nossa identidade cultural é, igualmente, permeada por outras identidades culturais, por outras formas de viver, outras realidades, nunca ocorre de forma isolada, depende do outro e acontece para e pelo outro.

Entretanto, ressaltamos que, o nosso posicionamento enquanto cidadãos oriundos de solo brasileiro, com nossas marcas culturais, nunca se fez tão necessário, isso porque, é saudável que tenhamos vários encontros e compartilhemos de nossas culturas, e que também deixemos que outras culturas transitem pela nossa, só não podemos permitir que elas nos moldem, as

pluralidades de outros devem agregar e nunca segregar.

Voltando ao contexto da sala de aula, da mesma maneira, mas agora com o foco no contexto da universidade, baseados em Mott-Fernandez e Fogaça (2009) notamos que, por um lado os alunos anseiam por um ensino com vistas à internacionalidade, e, por outro, se preocupam em perder a sua identidade cultural. Os autores concluem que tal preocupação deve ser anulada ou, ao menos, colocada em discussão, por meio do ensino do inglês, com o foco no papel que essa língua desempenha no mundo, bem como às questões de ideologia inerentes a ela. Concernente à essa apreensão de sujeitos de perderem sua identidade à medida que adquirem uma nova língua, Cardoso e Lima (2019) acrescentam que o professor, desde que guiado por uma abordagem reflexiva e crítica, não perderá sua identidade, uma vez que aprender uma nova língua significa, sobretudo, aprender uma nova cultura, e isso só somará conhecimento.

Desse modo, o aluno poderia se preparar com vistas à interação com outras variedades linguísticas ao mesmo tempo que valoriza a sua identidade cultural. Para tanto, defendem a inclusão, no âmbito da universidade, de grupos de professores que discutam tais perspectivas, assim como um projeto pedagógico reflexivo acerca dessas questões.

Concernente a tal fato, ancoramo-nos em Kumaravadivelu (2003a) para afirmar que vários falantes de inglês como língua adicional[59], muitas vezes, não se prendem ou nem percebem a relevância de transmitirem e expressarem, por meio da língua estrangeira, as múltiplas nuances socioculturais, pertencentes ao seu local de origem. De acordo com o autor, o inglês seria visto mais como um meio de comunicação, necessário no mundo globalizado, do que como um símbolo da identidade cultural do indivíduo.

Neste sentido, Kumaravadivelu (2003a) cita obras literárias de autores, de diferentes variedades do inglês, como o indiano[60] e o nigeriano[61], para exemplificar a maneira pela qual a LE pode ser reconstruída a fim de se tornar veículo para expressão de normas socioculturais tipicamente locais.

Entretanto, sabemos que não é tarefa fácil incentivar o aprendiz a expressar as

[59] Termo utilizado pelo autor em seu estudo. Para a presente pesquisa, não faremos distinção entre língua estrangeira e língua adicional, embora saibamos da importância de sua diferenciação em diferentes contextos e abordagens.

[60] Salman Rushdie é um escritor inglês de origem indiana, famoso por suas narrativas repletas de conexões entre o ocidente e o oriente. Maiores informações em: https://www.famousauthors.org/salman-rushdie ou https://www.fronteiras.com/descubra/pensadores/exibir/salman-rushdie.

[61] Chinua Achebe é um romancista, crítico literário e poeta, possui um estilo próprio de escrita que revela a influência da colonização do império britânico em sua constituição como indivíduo ao mesmo tempo que mantém as raízes da tradição oral dos igbos, seu povo de origem. Maiores informações em: https://www.taglivros.com/blog/quem-foi-chinua-achebe-considerado-pai-da-literatura-nigeriana-moderna/.

especificidades de sua cultura, uma vez que este esteve, por muitas vezes, condicionado a valorizar a identidade do outro em detrimento da sua própria, como se esta não tivesse valor ou não parecesse relevante.

Acreditamos, assim, que a noção de identidade cultural tem ficado sempre à margem do ensino de língua inglesa. No contexto do inglês como língua estrangeira, por exemplo, Graddol (2006) argumenta que o aprendiz é tratado como um intruso, um estrangeiro, forasteiro, que está sempre na tentativa de ser aceito pela comunidade da língua alvo, e essa língua é sempre a língua materna de alguém, ou seja, algo que não o pertence. O aprendiz é, então, um turista linguístico - com a permissão de visitar, mas sem direito à residência, à permanência, quem deve sempre respeitar o seu superior, o falante nativo.

De acordo com Oliveira Jr. (2019) essa condição de inferioridade diante do estrangeiro, a qual esteve e está, muitas vezes, presente no senso comum brasileiro, remonta dos anos da colonização perante o domínio português e vai até os dias atuais em face de outras potências globais, como os Estados Unidos, por exemplo.

Desse modo, consideramos que o trabalho de valorização da cultura brasileira e seus aspectos idiossincráticos deve ser constante e requer paciência. A quebra de paradigmas é necessária, mas, às vezes, os padrões e imposições não são nem realmente percebidos. A partir do momento que o indivíduo nota o seu poder ante o mundo globalizado, ele começa a se sentir mais confortável para trazer o seu universo à tona e participar de modo mais ativo naquele contexto.

Kumaravadivelu (2003b) advoga, neste sentido, a respeito do desenvolvimento do que ele chama de consciência crítica cultural, a qual requer o reconhecimento de uma simples verdade:

> [...] não há uma cultura que incorpore tudo e apenas o que há de melhor na experiência humana; bem como não há uma cultura que incorpore tudo e apenas o que há de pior na experiência humana. Toda a comunidade cultural tem virtudes das quais possa se orgulhar, assim como toda a comunidade cultural tem vícios dos quais deveria se envergonhar. (KUMARAVADIVELU, 2003b, p. 271, tradução nossa).[62]

Em outras palavras, não há perfeição, não há nada de tão bom e nem de tão ruim em uma cultura que possa assegurar a valorização de uma em detrimento de outra, ou apagar os feitos bons ou ruins ocorridos em seu percurso. Assim, para o autor, o desenvolvimento dessa

[62] No original: [...] there is no one culture that embodies all and only the best of human experience; and, there is no one culture that embodies all and only the worst of human experience. Every cultural community has virtues to be proud of, and every cultural community has vices to be ashamed of (KUMARAVADIVELU, 2003b, p. 271).

consciência possibilitaria aos envolvidos: o aprendizado, o crescimento, a mudança, a evolução para que assim pudessem enfrentar os desafios impostos pela realidade global emergente na atualidade.

Ademais, segundo Freire (2006), ao pensarmos no indivíduo como cidadão no contexto de nosso mundo globalizado, estamos pensando também em um indivíduo imbuído de aspectos culturais locais e nacionais, partes de sua essência, os quais contribuirão na união das diferenças numa única identidade, ou seja, as pessoas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional (HALL, 1998 *apud* FREIRE, 2006). Desta forma, Freire (2006) pontua que o local é suporte para a expressão concreta e especificidades do fenômeno da globalização.

Neste sentido, acreditamos que a consciência da questão da identidade cultural seja um dos primeiros passos em busca de nossa participação mais efetiva dentro da comunidade global. Entretanto, ao incluirmos os variados sotaques da língua inglesa e a importância da identidade cultural, temos também que nos atentar às questões de inteligibilidade envolvidas nos vários encontros promovidos pela globalização, portanto, na próxima seção, faremos algumas considerações acerca de tal temática.

1.4.4 Questões de inteligibilidade

> Um dos propósitos da língua é expressar identidade: outro é encorajar a mútua inteligibilidade. Isso significa que a língua deve ser clara, cuidado deve ser tomado com vistas a evitar ambiguidade, e sutilezas de expressão tem que ser cuidadosamente gerenciadas[63]. (CRYSTAL, 2004, tradução nossa).

Como explorado em seções anteriores, nos deparamos com a necessidade de nos posicionarmos, defendendo a nossa identidade cultural, tal como o fato de que o falante nativo não ser mais um fator determinante no ensino de pronúncia da língua inglesa, especificamente em termos de inteligibilidade, pois alguns estudos, parecem mostrar que a fonologia de falantes nativos não é necessariamente a mais inteligível. Ademais, quando pensamos na língua inglesa enquanto língua global, prezamos pela inteligibilidade em vez da acurácia de um modelo reducionista do falante nativo (GRADDOL, 2006).

Davies (2003) pontua, a este respeito, que o falante nativo muitas vezes assume que o que ele quer dizer será, de qualquer maneira, inteligível, e que o interlocutor pode também pensar de forma parecida, assim há que se pensar na desconstrução desse pensamento em busca

[63] No original: *One of the purposes of language is to express identity: another is to foster mutual intelligibility. This means that language has to be clear, care has to be taken to avoid ambiguity, and subtleties of expression have to be carefully managed.*

de estratégias que reflitam as necessidades de ambos interlocutores, ou seja, entendimento do discurso, tanto por parte de quem o produz, como de quem o recebe.

Além disso, há sinais de que as implicações trazidas pelo papel empoderador do falante nativo estão começando a afundar (TAYLOR, 1991)[64]. Nesse sentido, de acordo com Barbosa (2011), no contexto de ensino e aprendizagem da pronúncia, para que a inteligibilidade seja alcançada é necessário um esforço estratégico empreendido pelos interlocutores, com o objetivo de construir significados. O autor também chama a atenção para o fato de que quando o professor reduz esse conceito de inteligibilidade à pura imitação da pronúncia do falante nativo, além de distanciar seus alunos do que acontece na prática cotidiana também pode fomentar um processo de aculturação, o qual era produto do audiolinguismo.

Sob a perspectiva de Jenkins (2000), a inteligibilidade seria prejudicada em razão de elementos da pronúncia pertencentes ao nível segmental, a autora sugere o *Lingua Franca Core* (LFC), como uma espécie de orientação ao ensino da pronúncia, a maioria dos sons consonantais, exceto o <th>, as *consonant clusters*, a duração e contraste dos sons vocálicos, como /i:/ e /I/ em *sheep* e *ship*, por exemplo, além de uma disposição apropriada do padrão do acento nuclear[65], entretanto, a autora menciona que se trata de um projeto ambicioso com necessidade de mais pesquisas na área, pois diante dos vários encontros entre falantes de variadas línguas maternas, temos que nos perguntar para quem estaremos sendo inteligíveis? (JENKINS, 2000 *apud* BECKER, 2011).

Concernente a isso, acrescentamos o ponto de vista de Seidlhofer (2011) a qual afirma que a inteligibilidade sob o prisma do inglês enquanto língua franca seria realizada pela premissa de que quando os indivíduos fazem a escolha por se comunicar por meio da ILF, eles devem estar conscientes do esforço que deverão realizar na tentativa de assegurar a mútua inteligibilidade e consequente eficiência na comunicação com seus pares.

Pennycook (2018) tece comentários acerca dessa afirmação, pontuando que a premissa para que a inteligibilidade ocorra, reside no fato de que ao utilizarmos a ILF chegaríamos, contudo, à uma conclusão parecida no que diz respeito à mútua inteligibilidade, uma vez que é a ILF é sempre um processo mais aberto com possibilidades de negociação.

Antes de partirmos para uma discussão acerca da inclusão da inteligibilidade na

---

[64] No original: "intelligibility studies appear to show that native-speaker phonology is not necessarily the most intelligible, and there are signs that the implications of the changed role of the native speakers are beginning to sink in" (TAYLOR, 1991, p. 426).

[65] Manosso (2013, p. 13), apoiada em Jenkins (2000, p. 153), define o acento nuclear como sendo o elemento que: "destaca a parte mais proeminente da mensagem, indicando onde o ouvinte deve prestar atenção especial. O acento distintivo em inglês é especialmente importante, uma vez que a língua não tem os recursos morfológicos ou sintéticos que muitas outras línguas têm para realçar o contraste".

abordagem da pronúncia é necessário apresentar algumas considerações acerca de tal termo. Segundo Becker (2011), trata-se de um conceito complexo, sem um consenso entre os pesquisadores sobre sua definição e, neste sentido, Isaacs (2008 *apud* BECKER, 2011) elenca pontos cruciais concernentes ao conceito de inteligibilidade, a saber: ausência de uma definição única, bem como a falta da indicação da melhor forma de se avaliar a inteligibilidade.

Além da ausência de um número suficiente de pesquisas na área, que possam indicar quais são as características/traços que mais afetam a inteligibilidade, Cruz (2014) conclui que é uma dimensão chave ao se considerar o inglês como meio de comunicação internacional, demandando, assim, muitas pesquisas acerca do assunto para que possamos utilizá-lo da melhor maneira em sala de aula.

Por esta perspectiva, Cruz (2014) também aponta que o objetivo de auxiliar o aluno a atingir uma pronúncia inteligível tem sido constantemente abordado em pesquisas e conferências, citando autores como Kenworthy (1984), Jenkins (2000), Walker (2010), Lieff, Pow e Nunes (2010).

Concernentes às contribuições de Kenworthy (1987), sabemos que, apesar de inovadoras para o momento de sua publicação, estão situadas num momento anterior ao que vivemos, quando o falante nativo ainda tinha certa autoridade e a maioria dos sujeitos o considerava como modelo a ser seguido, apesar disso, é importante pontuar que a autora já defendia a ideia de inteligibilidade como a meta de ensino aos aprendizes.

Para além dessa ressalva, trazemos algumas considerações, igualmente sob o ponto de vista de Kenworthy (1987) sobre o aspecto da inteligibilidade; primeiramente, ela explica que tal conceito é norteado por um processo de produção, no qual quase produzimos o som da LE, é como quando os pais tentam entender os seus filhos na primeira infância, há a troca de um som ou outro; em seguida, há a menção dos aspectos que podem afetar a inteligibilidade, sendo a hesitação, a pausa e reestruturação gramatical, alguns dos que figuram tal problemática.

Contudo, segundo a autora, o mais importante em termos de inteligibilidade é a comunicação, que consiste mais do que palavras e enunciados ditos com seus bem produzidos, envolve a intenção dos interlocutores, e o que está no consciente do falante, portanto, é importante que esse tenha domínio sobre o assunto, bem como sobre o conhecimento que será partilhado por ambos.

No que diz respeito ao que postula Jenkins (2000), vemos algo parecido, a identificação dos sons é importante, pois é a essência da fala, mas a inteligibilidade está além disso, uma vez que o contexto se faz importante, assim como suas características, pessoais, geográficas, históricas, sociais. É a partir disso que o falante pode engendrar estratégias para uma

comunicação efetiva, sem ruídos. Para Walker (2010), a inteligibilidade não reside em um sotaque específico, seja ele padrão ou não, e só pode ser julgada por seus interlocutores, é também o resultado do sucesso em processar sinais acústicos.

Incluímos nessa compilação as obras de Smith e Nelson (2019), que trata da inteligibilidade no contexto de *World Englishes* e a de Levis (2018), cujo trabalho envolve questões de inteligibilidade, comunicação oral e ensino de pronúncia, as quais são consideradas importantes para a reflexão do conceito da inteligibilidade.

Assim, para Smith e Nelson (2019), quando pensamos nas inúmeras variedades linguísticas de Inglês não devemos nos preocupar em entender todas e cada uma delas, por isso, a falta de inteligibilidade é praticamente inevitável. Entretanto, devemos nos concentrar em nos fazer entender e também em entender aqueles que são alvo de nossa comunicação. Enquanto para Levis (2018) se concentra no entendimento da mensagem falada, tanto em termos do léxico, identificação, sentido ou intenção.

Entretanto, neste trabalho, apesar de considerar as definições, asserções e discussões anteriores, optamos por nos concentrar na pesquisa de Cruz (2014), pois essa reflete especificamente a questão da inteligibilidade para brasileiros. Assim, Cruz (2014) apresenta os seguintes aspectos da pronúncia que seriam, nesta ordem, importantes para que o estudante brasileiro de inglês pudesse atingir uma pronúncia inteligível, a saber:

(1) desvios de acentuação de palavras;

(2) interferência da grafia;

(3) pronúncia inapropriada de consoantes;

(4) inserção de vogal e

(5) pronúncia inapropriada da vogal.

Acreditamos que esses aspectos apresentados podem ser de grande valia para guiar o professor em sala de aula de modo que possa enfatizar tais questões, com vistas a auxiliar seus alunos em direção a uma pronúncia mais inteligível.

Concernente a esses aspectos, Cruz (2014) expõe algumas implicações pedagógicas, com base em seus estudos, para que a abordagem da pronúncia em sala de aula seja tratada de modo que os alunos possam atingir uma pronúncia inteligível, sendo estas: (1) a promoção da conscientização dos alunos, em relação à inteligibilidade de suas falas; (2) a ênfase no ensino da pronúncia e os aspectos que afetam a inteligibilidade da fala de aprendizes brasileiros nos estudos realizados pela autora; e (3) a utilização de atividades de pronúncia, contendo vocábulos que foram considerados ininteligíveis, segundo os estudos de Cruz (2014).

Acreditamos, de acordo com o exposto anteriormente, que a inteligibilidade é um

processo bidirecional, ou seja, um processo que deve ser recíproco para que possa realizar-se com sucesso. Há, assim, a necessidade de um movimento e esforço para entendimento tanto do receptor quanto do emissor.

Nesse processo, devemos considerar vários pontos, que podem ser tanto de contato, quanto de distanciamento. Por exemplo, os sotaques, nativos e/ou não nativos, as crenças dos aprendizes, suas visões de mundo, as estratégias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as posições sociais e/ou de hierarquia, o domínio do assunto em pauta, a formalidade ou informalidade da situação, entre outros.

E de maneira mais estrutural, voltamos nossa atenção para as principais dificuldades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da pronúncia da ILE, relacionados com as línguas maternas de cada falante e também com suas especificidades, habilidades e experiências.

Trata-se de um processo complexo tanto para alunos quanto para os próprios professores, pois ao mesmo tempo em que faz o aluno refletir sobre a irrelevância de se parecer com um nativo, e de afirmar sua identidade cultural, também deve, pontuar as nuances que pode acarretar em problemas de inteligibilidade. É um meio do meio caminho, é entender que o foco é dado, principalmente, na troca de experiências e vivências e, diante do exposto, isso é que fará a diferença na hora da comunicação: as novas intenções, experiências, bem como o conhecimento de nosso interlocutor.

Assim, concordamos que os apontamentos de Cruz (2014) e de outros autores acerca dos sons que podem causar certa dificuldade no entendimento são de grande importância para professores e alunos. Mas, como na gramática, não há receita mágica, ou tabelas de regras "milagrosas" que sustentem e permitam uma comunicação sem ruídos. Além disso, os ruídos podem e muito provavelmente acontecerão, o segredo é como o aluno poderá criar estratégias para solucioná-los.

Isto posto, tal qual o ensino da gramática, ao nosso ver, necessitamos da associação entre forma (aspectos segmentais e suprassegmentais), significado (a mensagem a ser interpretada) e uso (diversos fatores provenientes das interações, contexto social, histórico, etc.) (LARSEN-FREEMAN, 2001) para que haja reflexão por parte dos alunos quanto aos seus processos de aprendizagem, bem como quanto à sua comunicação.

O mesmo acontece com o ensino da pronúncia de uma ILE, o foco está na inteligibilidade, na comunicação, e para que possamos nos entender, devemos ter em mente os vários processos envolvidos, que vão desde os elementos segmentais, sons vocálicos e consonantais, suprassegmentais, noção de sílaba, tonicidade, ritmo, etc., até os níveis do

discurso, do uso da língua, das intenções dos falantes, ou seja, dos níveis mais pragmáticos da língua.

Assim sendo, reforçamos a nossa proposta de integração entre o ensino da pronúncia do inglês associado aos quatro Cs do CLIL (conteúdo, cognição, cultura e comunicação), pois acreditamos que possamos contemplar o ensino da pronúncia de uma maneira mais abrangente, desde as estruturas mínimas empregadas na percepção e produção de um som até os níveis mais abstratos, pragmáticos do discurso, intenções, cultura, (re)afirmação do cidadão como detentor e produtor de conhecimento, com vistas a reconhecer suas raízes e agir de maneira ativa e eficaz no mundo globalizado.

Na seção subsequente, trataremos da abordagem CLIL e de suas possíveis interseções com a abordagem da pronúncia de ILE, foco do presente estudo.

1.5 CLIL (Content Language Integrated Learning) e o Ensino da pronúncia do inglês – pontos de contato

Segundo Graddol (2006), abordagem CLIL (*Content Language Integrated Learning*) teve sua origem na Finlândia, na década de 1990, resultado de inovações propostas no *curriculum* de ensino do país, propagando-se pela Europa, normalmente com vistas ao ensino da língua inglesa. De acordo com Pimentel-Siqueira, Landau e Paraná (2018), o CLIL encontra-se em estágio inicial no cenário da América do Sul, de modo que escolas e a universidade iniciaram recentemente a implementação de programas e pesquisas sobre essa abordagem. Segundo o autor, é no contexto da educação bilíngue, tendo o inglês como a língua predominante de instrução, que o CLIL tem dado os seus primeiros passos na América do Sul.

Neste sentido, concordamos com Leão e Finardi (2015) as quais sugerem a inclusão do CLIL em âmbito brasileito, tanto no contexto da educação básica quanto no ensino superior, como uma abordagem de ensino para conteúdos variados, além de o considerarem como uma possibilidade de ensino crítico da língua inglesa.

Acreditamos que o CLIL pode ser de grande importância para o tratamento da pronúncia em sala de aula de ILE, uma vez que trata-se de uma abordagem flexível, que pode ser aplicada a diversos contextos, de variadas maneiras para diferentes tipos de aprendizes, além de fornecer uma experiência educacional mais holística aos alunos, da que é comumente alcançada (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

Assim, diante deste novo cenário e considerando os resultados obtidos nas etapas preliminares de nossa pesquisa, acreditamos que a inclusão de alguns conceitos próprios da

abordagem CLIL podem ser de grande relevância para o ensino e aprendizagem da pronúncia da língua inglesa em contexto de sala de aula. Para tanto, a seguir, discorreremos acerca de tais conceitos, além de relacionados à temática do presente estudo.

1.5.1 A abordagem CLIL

Em concordância com os estudos de Coyle, Hood e Marsh (2010), podemos afirmar que o CLIL é entendido como uma abordagem educacional com duplo foco, utilizada para o ensino e aprendizagem de ambos, conteúdo e língua. É válido mencionar que língua e conteúdo, aqui, estão extremamente conectados / entrelaçados, mesmo que, por vezes, a ênfase seja dada mais em um dos elementos do que em outro.

Podemos dizer, tratar-se, assim, de uma fusão inovadora de ambos, de modo que compartilha, em sua essência, uma gama de práticas educacionais, com vistas a ampliar a experiência de se aprender uma língua, diferenciando-se das abordagens de ensino e aprendizagem mais tradicionais, pois orienta-se pelo conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, e não somente pela aprendizagem da língua em si.

Assim, de acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010), apoiados em Eurydice (2006), para que alcancemos essa meta dupla que envolve o desenvolvimento da língua e do conteúdo, devemos ter em mente uma abordagem em que os tópicos e assuntos, não sejam ensinados somente em uma determinada língua estrangeira, mas com e através dessa língua.

Outro importante fator relacionado ao CLIL reside no perfil das conhecidas gerações Y e Z, também denominadas como imigrantes e nativos digitais. Tais gerações cresceram em meio às novas tecnologias, trazendo consigo uma necessidade, por muitas vezes, mais aguçada de aprender fazendo, ou fazer para aprender.

Assim, com o foco no perfil desses estudantes de gerações mais recentes, o professor deve estar preparado para adaptar sua abordagem e proporcionar práticas que permitam aos aprendizes, dessas e de todas as gerações e perfis, desenvolver suas habilidades por meio da execução de determinadas tarefas enquanto aprendem ou reforçam determinados conceitos.

Por este viés, acrescenta-se, ainda, ao CLIL, a necessidade de integração entre conteúdo, língua e as demandas culturais de aprendizes, professores e da comunidade em que estão inseridos. Portanto, exploraremos, a seguir, o princípio dos quatro Cs (conteúdo, cultura, cognição e comunicação) presente em tal abordagem.

1.5.2 O princípio dos quatro Cs: conteúdo, cognição, cultura e comunicação

De acordo com Coyle (2007), o que diferencia o CLIL de outras já estabelecidas abordagens é a integração pedagógica planejada de conteúdo, cognição, cultura e comunicação dentro de um contexto de práticas de ensino e aprendizagem. Graddol (2006 *apud* COYLE; HOOD; MARSH, 2010) enfatiza que o CLIL pode ser considerado como metodologia comunicativa atualizada ou melhorada, pois, além dos elementos já almejados na abordagem comunicativa, o CLIL pressupõe a inclusão de *conteúdo* autêntico em suas aulas, além de estimular os alunos a serem participantes mais ativos em seus processos de aprendizagem, por meio de pesquisas e questionamentos, considerando como aspecto inovador do CLIL, a utilização de processos cognitivos complexos para a resolução de problemas e tarefas.

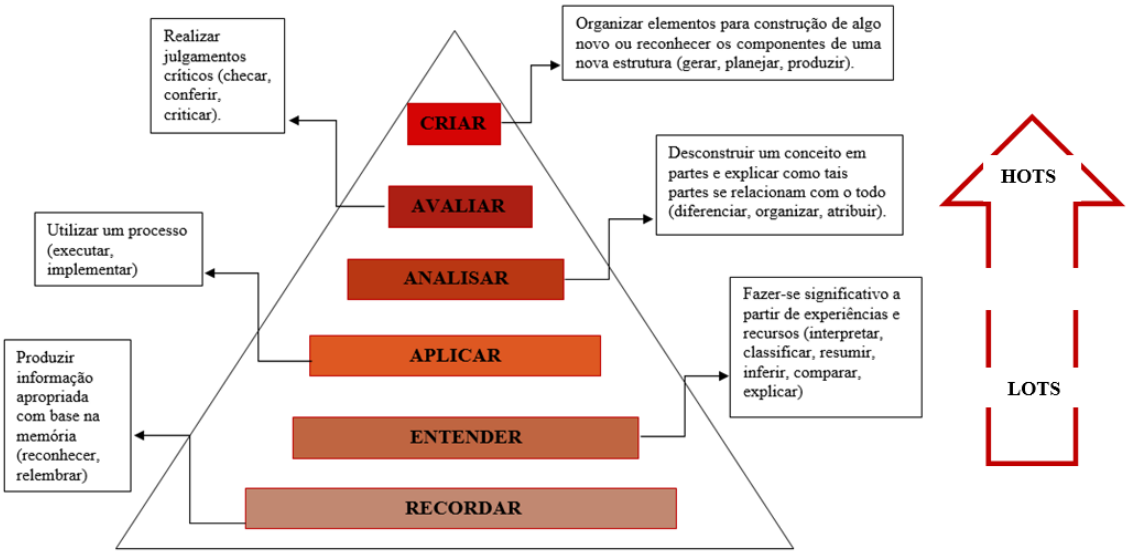
Assim, no âmbito do CLIL, quando pensamos no *conteúdo* que deverá ser abordado em sala de aula, é necessário que consideremos o contexto de ensino e de que maneira tal conteúdo será tratado, com vistas a promover a aprendizagem de maneira efetiva, e, para tanto, os aprendizes devem estar engajados cognitivamente, sendo papel do professor ponderar formas de envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem, para que esses possam refletir e articular sobre o seu próprio aprendizado (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

Neste sentido, o engajamento *cognitivo* dos alunos é um dos aspectos centrais do CLIL, e, para que tal engajamento ocorra de maneira efetiva, é essencial que consideremos uma variedade de habilidades de pensamento e resolução de problemas, o que vai ao encontro da denominada Taxonomia de Bloom (BLOOM *et al.*, 1956), em versão atualizada por Anderson e Krathwohl (2001), dentro dessa perspectiva, ou taxonomia, definida como um sistema, arranjo ou divisão de estruturas conceptuais (COYLE; HOOD; MARSH, 2010), concentramo-nos na dimensão dos processos cognitivos, ou como são popularmente conhecidos LOTS (*lower-order thinking skills)* and HOTS (*higher-order thinking skills).*

Ou seja, as habilidades cognitivas utilizadas na realização de tarefas, sendo essas caracterizadas quanto a níveis de menor e/ou maior esforço cognitivo. Como podemos visualizar na imagem a seguir, as habilidades estão dispostas de acordo com o esforço cognitivo depreendido, assim nos estágios mais iniciais, ou os que exigem um menor esforço cognitivo, utiliza-se verbos como a) lembrar, reconhecer e recordar, na sequência, são utilizados verbos como b) entender, interpretar, exemplificar, classificar, resumir, inferir, comparar e explicar, seguidos de c) aplicar, executar e implementar. Em estágios mais avançados, ou que exigem um maior esforço cognitivo por parte dos aprendizes, utilizar-se-ão verbos como d) analisar, diferenciar, organizar e atribuir, na sequência, e) avaliar, checar, analisar, e, por fim, criar, gerar,

planejar e produzir.

Figura 4: A dimensão do processo cognitivo



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Bloom *et al.* (1956) e Anderson e Krathwohl (2001), adaptada de Coyle, Hood e Marsh (2010).

No que concerne à abordagem da pronúncia em ILE, acreditamos que tais conceitos pertencentes ao CLIL podem ser de grande valia para o trabalho de tal elemento em sala de aula pelas seguintes razões: a) a integração entre conteúdo e língua, o que vai ao encontro das mais recentes abordagens de ensino que priorizam atividades contextualizadas e significativas, em vez de exercícios de repetição estruturalistas; b) o uso da taxonomia de Bloom *et al.* (1956), juntamente com teorias próprias do ensino e aprendizagem dos sons, a saber: Teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala (FLEGE, 1981), Surdez Fonológica (POLIVANOV, 1978) e Crivo Fonológico (TRUBETZKOY, 1939), no sentido de que o conhecimento de tais conceitos teóricos pode ser relevante para que o professor tenha mais subsídios para a elaboração de atividades, com vistas a auxiliar seus alunos na articulação e reflexão de seu próprio aprendizado;

Sobre o C da Cultura, nas palavras de Coyle (2005, p. 5) para que possamos celebrar o potencial de um mundo pluricultural e plurilíngue, devemos ser tolerantes e compreensivos. "Estudar por meio de uma língua estrangeira significa estimular o entendimento internacional. A diversidade é um conceito vital e porta de acesso para que possamos nos descobrir"[66].

[66] No original: For our pluricultural and plurilingual world to be celebrated and its potential realised, this demands tolerance and understanding. Studying through a foreign language is to fostering international understanding.

Assim sendo, acreditamos que c) a questão c*ultural* é presente no CLIL, tanto pelos contextos interculturais proporcionados por meio dessa abordagem, quanto pelo seu caráter holístico com vistas a desenvolver a compreensão intercultural, bem como a cidadania global de seus aprendizes, elementos inerentes no tratamento dos diferentes sotaques, *repertoire*[67] e da identidade cultural no contexto do ensino da pronúncia de ILE;

No que se refere ao C da Comunicação, igualmente para Coyle (2005, p. 6), "o ato de nos comunicarmos vai além do sistema gramatical", "além das lições de sala de aula". Isso nos remete à noção de inteligibilidade (WALKER, 2010), que contempla outros níveis do discurso, permeados pelas relações entre os indivíduos e situações de ordem pragmática.[68]

Deste modo, d) a c*omunicação* se faz presente no aprendizado e uso propriamente ditos da LE proporcionados pelo CLIL, sendo estes também alvo do ensino da pronúncia da ILE, de modo a contemplar a questão da inteligibilidade inerente à comunicação.

Em vista disso, retomamos os princípios dos 4Cs, agora com o foco na prática em sala de aula, para demonstrar possíveis maneiras de relacionar o ensino da pronúncia de ILE ao CLIL. Partimos da exemplificação dada por Dale e Tanner (2012), em seu livro, dedicado à sugestões de atividades coerentes com a proposta da abordagem CLIL para o ensino de história, a intenção principal do texto presente na figura subsequente é o de recontar e explicar as razões para a peregrinação até a cidade de Meca, além de descrever as características das pessoas e objetos presentes naquela imagem.

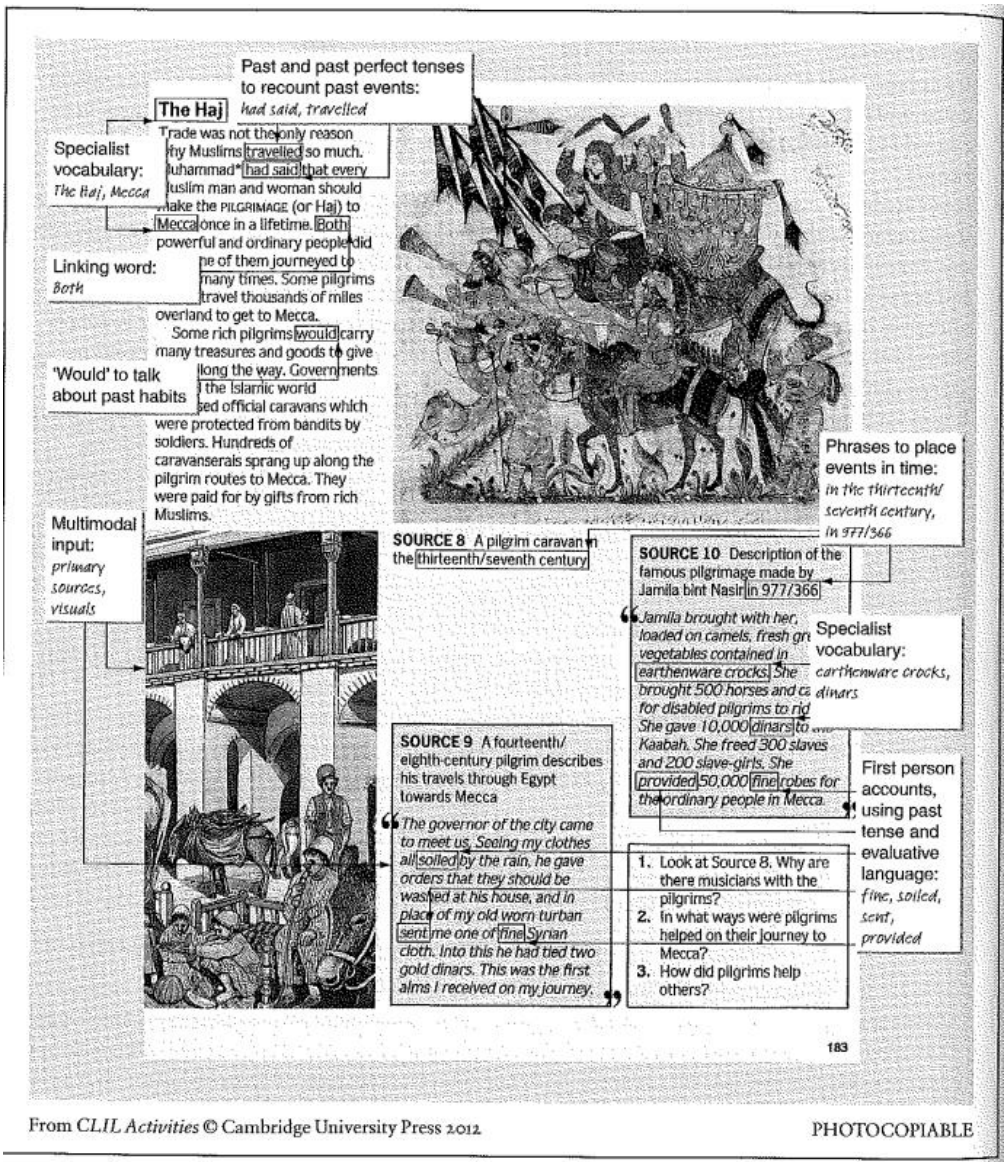
O conteúdo, por exemplo, relaciona-se com a noção de incentivar um ensino da pronúncia integrado a alguma temática específica, que pode ser por meio da abordagem de sons de determinadas palavras pertencentes a um texto a ser trabalhado dentro do contexto da sala de aula, como podemos ver no exemplo contido na figura, a seguir:

'Otherness' is a vital concept and holds the key for discovering self. Culture can have wide interpretation – eg through pluricultural citizenship (COYLE, 2005, p. 5).

[67] Entendemos por *repertoire*, ou repertório linguístico do indivíduo, diferentes graus de conhecimento da língua, os quais são adquiridos ao longo da trajetória de vida do ser humano, dando, assim, margem para uma compreensão mais subjetiva por parte deste falante (MARCELINO, 2015) com base em Cox e Assis-Peterson (2012). Acreditamos, assim, na possibilidade de inclusão de tal termo em nossa pesquisa como maneira de ampliar a noção e influência da trajetória de cada indivíduo em sua forma de lidar e aprender uma língua estrangeira.

[68] No original: Language is a conduit for communication and for learning. The formula learning to use language and using language to learn is applicable here. Communication goes beyond the grammar system. It involves learners in language using in a which is different from language learning lessons (COYLE, 2005, p. 6).

Figura 5: Amostra de texto e comentários para a disciplina de História



Fonte: Dale; Tanner (2012, p. 62).

Mais especificamente, segundo os autores, a linguagem utilizada em História faz uso de diversas funções de linguagem, gêneros e tipos textuais. Quando nos referimos à História de um determinado povo, podemos recontar, descrever, informar e explicar os acontecimentos e fatos ocorridos.

Dentro desse contexto, de maneira particular, é pertinente a abordagem da pronúncia do *-ed* no final de verbos no tempo passado, bem como no particípio, podemos, assim, associar as três diferentes formas de pronunciar os verbos terminados em *-ed*. Primeiramente, com sons finais vozeados, ou seja, palavras que tenham antes do *-ed,* sons vocálicos ou consoantes vozeadas, as quais podemos sentir o vozeamento quando posicionamos a mão em nosso pescoço, na altura das cordas vocais. Se sentirmos uma vibração, o som será vozeado, se não

sentirmos tal vibração, este será desvozeado.

Na figura seguinte, há exemplos de sons vozeados. Uma vez que esses sons são classificados como vozeados, a pronúncia do ed, será como de /d/. Para ficar mais claro aos alunos, dizemos que um som vozeado precede outro som também vozeado, que seria o som de /d/.

Figura 6: Os sons finais de -ed, pronunciados como /d/

/bd/	/gd/	/vd/	/md/	/nd/	/ld/
bribed grabbed	jogged lagged	lived served	named climbed	opened trained	rolled smelled
/rd/	/zd/	/ðd/	/ŋd/	/dʒ/d/	vowel + /d/
appeared scored	confused raised	breathed bathed	longed banged	encouraged merged	cried showed

Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006, p. 149).

Nesses casos, quando pronunciamos o -ed, não há também a produção de uma sílaba[69] extra no fim da palavra, como costumamos comumente produzir, devido ao padrão silábico de nossa língua materna. Tal fato pode ser entendido porque na língua portuguesa, segundo Souza (1998), com base em Back e Mattos (1972), há nove tipos de sílabas, partindo de V (somente uma vogal) a CCVCC (em que C indica consoantes e V vogal), como na palavra "quais". Ou seja, temos, no máximo, um grupo com duas consoantes antes de uma vogal, em português.

Já no inglês, segundo Back (1997 *apud* SOUZA, 1998) ocorrem casos de sílabas formadas pelo tipo CVCCCC, por exemplo, tal qual na palavra *sounds*, em transcrição fonética /ˈsaʊndz/. Além disso, de acordo com Souza (1998) a língua inglesa possibilita a formação de até vinte e quatro tipos de sílabas, que podem partir de um só fonema, no caso V (vogal) até o tipo CCCVCCCCC, como em *scrounged* /ˈskraʊndʒd/, que advém do verbo pechinchar.

Em razão disso, instintivamente, temos a tendência em adicionar sílabas extras ao final dessas palavras terminadas em *-ed*. Além disso, a correspondência entre som e letra em português é muito mais direta do que na língua inglesa, portanto, ao nos depararmos com a grafia de *-ed*, acabamos por querer produzir o som da letra "e" antes da consoante "d", assim como faríamos em nossa língua materna.

[69] Segundo Souza (1998) a sílaba, de modo geral, pode ser definida como um conjunto de fonemas que tem um vocóide como núcleo.

Outra maneira de produzir tal som quando temos palavras, ou no caso, verbos terminados em -ed, é com a pronúncia do som de /t/, assim, como no primeiro caso, não há a produção de uma sílaba extra, somente produziremos o som de /t/, o qual é uma consoante desvozeada. Deste modo, produziremos tal som com uma consoante desvozeada, se, precedido desse dele, tivermos um outro som desvozeado (quando não sentimos a vibração das cordas vocais ao produzi-lo), no caso, somente consoantes serão desvozeadas, pois todas as vogais são vozeadas. Vejamos, na sequência, palavras com exemplos de pronúncia da terminação -ed, com som de /t/.

Figura 7: Os sons finais de -ed, pronunciados como /t/

/pt/	/kt/	/ft/	/st/	/ʃt/	/tʃt/
stopped	talked	laughed	messed	crashed	matched
wiped	liked	stuffed	faxed	fished	watched
typed	picked	goofed	danced	wished	fetched

Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006, p. 146).

Igualmente, com base em Godoy, Gontow e Marcelino (2006), recorremos ao uso de palavras homófonas para que os aprendizes possam associar de modo mais assertivo a pronúncia das palavras terminadas em -ed, sem a inclusão de uma sílaba extra, como em: *passed* (passado do verbo *to pass*, que significa passar) e *past* (substantivo, passado)*; missed* (tempo passado do verbo *to miss*, com significado de sentir falta de) e *mist* (névoa)*; packed* (passado do verbo *to pack*, empacotar, em portugês) e *pact* (pacto)*; guessed* (passado de *to guess*, adivinhar) e *guest* (convidado)*; paced* (passado do verbo *to pace*, tendo como significado compassar) *e paste* (colar).

A terceira maneira de produzirmos o som de *-ed* é realizada pela produção de uma sílaba adicional, pronunciada como /ɪd/. Só articulamos o som dessa maneira, quando, precedido de -ed, temos os sons de /t/ ou /d/, como nos casos, a seguir:

Figura 8: Os sons finais de -ed, pronunciados como /ɪd/

one syllable	two syllables
last	lasted
paste	pasted
want	wanted
waste	wasted
list	listed

two syllables	three syllables
accept	accepted
subtract	subtracted
protest	protested
elect	elected
digest	digested

Fonte: Godoy; Gontow; Marcelino (2006, p. 151).

Há outras possibilidades de incluir a pronúncia dentro dessa atividade de História, aliando assim, o ensino da pronúncia ao C do conteúdo do CLIL. Poderíamos, por exemplo, relacionar o conteúdo de Source 9 (fonte 9) apresentada anteriormente, na figura 2, do livro voltado às atividades de CLIL, e figura 1, no presente trabalho, referente aos anos e séculos: fourteenth eighth century, com a pronúncia do acento tônico em números, nos quais temos: acento tônico na segunda sílaba, em thirteen (treze) e acento tônico na primeira sílaba, em thirty (trinta), facilitando, assim, a compreensão e produção dessas palavras por parte dos aprendizes.

Além disso, a atividade também nos possibilita abordar os números na forma ordinal, à partir de: "*a fourteenth eighth - century pilgrim; the thirteenth; seventh century"* (um peregrino do século XIV; o décimo terceiro século, o sétimo século) poderíamos, também, relacioná-los à pronúncia do <th> em inglês, ou dos fonemas interdentais /θ/, como em thought, ou /ð/ como em *this* (esse, essa, este, esta, isso).

Para esses casos, seria interessante explicar aos alunos que a pronúncia do <th> é dada de forma diferente dos sons que conhecemos em português, ou seja, esse fonema é inexistente na nossa língua materna, a não ser que quem o produz tenha o que conhecemos como língua presa, e assim, o produzirá com a língua no meio dos dentes, por não conseguir articulá-los de outra forma.

Dentro desse viés, poderíamos, inclusive, incorporar outra característica de nossa proposta de integração do ensino da pronúncia da língua inglesa aliada ao CLIL, seria esta o C da cognição. Aqui, como sugestão de fundamentação teórica ao professor, utilizamos o Modelo de Aprendizagem da Fala (FLEGE, 1981, 1991, 1995).

De acordo com tal teoria, ao compararmos os sons da nossa língua materna aos sons da língua estrangeira, no caso, o inglês, disporemos de três classificações de sons: os diferentes, os semelhantes e os idênticos. Segundo Flege (1981, 1991, 1995), os sons semelhantes são os que causam mais problemas de inteligibilidade aos falantes, pois pode ser difícil de perceber suas nuances, e consequentemente produzi-los. Entretanto, acreditamos que os sons diferentes, talvez mais perceptíveis por sua diferença, podem também ser complexos em sua produção, uma vez que não estamos acostumados com tal articulação.

Acreditamos, assim, que a abordagem desse som dentro do referido contexto de História pode ser benéfica tanto para o professor quanto para o aluno, em termos cognitivos. Para o aluno, pois poderá auxiliá-lo no entendimento e pronúncia do <th> e, de certa forma, até confortá-lo por entender que algum suposto estranhamento ou dificuldade ao produzir o som é advinda do fato de que não o temos na língua portuguesa e, por isso, não estamos acostumados com sua pronúncia.

Para o professor, pode ser interessante pela fundamentação teórica que sustente as suas impressões da língua inglesa e práticas em sala de aula. Muitas vezes, como veremos na análise de dados desta pesquisa, nós, professores, agimos de maneira intuitiva, pelas novas vivências e experiências com a docência e o inglês. Entretanto, ao relacionarmos a nossa prática a um embasamento teórico, podemos nos sentir mais informados e empoderados quanto ao assunto que estamos tratando, de modo que teremos mais propriedade ao abordá-lo.

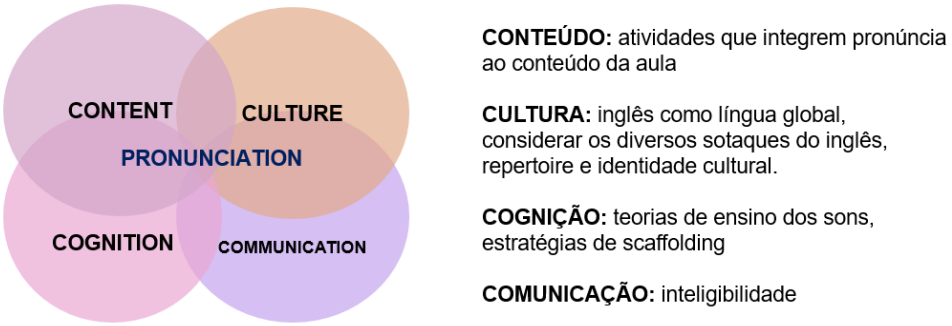
Além disso, nessa mesma página do livro em questão, podemos efetuar relações entre a fonte 10 *(source 10)* dedicada ao vocabulário especializado *(specialist vocabulary)*, o qual contém, por exemplo, a palavra *earthenware* (cerâmica).Aqui, poderíamos comparar a correspondência entre som e letra entre a língua portuguesa e a língua inglesa, mais direta na primeira e não tão direta na segunda, o que muitas vezes, de acordo com Godoy, Gontow e Marcelino (2006), pode dificultar a pronúncia de alguma palavra em inglês quando não sabemos o seu significado ou não estamos acostumados a utilizá-la ou vê-la com tanta frequência. Tal abordagem pode auxiliar o aluno, proporcionando um processo de aprendizagem da LE mais consciente e reflexivo.

No contexto da mesma página do material didático, também poderíamos aproveitar para fazer um paralelo em termos culturais e linguísticos das línguas em geral, e principalmente da língua inglesa, no que diz respeito ao passado, presente e futuro, ao seu lugar no mundo ao longo do tempo, o que nos possibilita incluir o C da Cultura nas discussões em sala de aula. E, ainda, deveríamos ter em mente a questão da inteligibilidade em todas as possíveis maneiras propostas para abordar a pronúncia do inglês no contexto das atividades propostas. A inteligibilidade[70] nos traz a ideia do C da Comunicação, de maneira sucinta, nos remete ao sentido de nos fazer entender, mas sem a necessidade de perdermos a nossa identidade cultural ou de querermos nos assemelhar a um ou outro determinado sotaque.

Isto posto, apresentamos, a seguir, uma figura com o intuito de ilustrar a nossa proposta de integração do ensino da pronúncia de ILE aliado aos princípios próprios da abordagem CLIL, o âmbito desta pesquisa:

[70] Trataremos deste conceito, de maneira mais aprofundada, nas próximas seções desta pesquisa.

Figura 9: Proposta de integração do ensino de pronúncia aliado ao CLIL



Fonte: Elaborada pela autora.

Em vista disso, na oficina sobre a pronúncia da ILE oferecido aos professores bolsistas, incluímos tais questões teóricas, práticas e culturais acerca do ensino da pronúncia de ILE, pontuadas anteriormente pela autora, além de considerar qualquer outra questão acerca desta temática trazida pelos participantes da referida oficina.

Exploraremos como se deu a abordagem dessas e outras questões concernentes à pronúncia do ILE no contexto dessa oficina na seção dedicada aos resultados preliminares de nosso estudo, por hora, discorreremos, na próxima seção, acerca dos procedimentos metodológicos (natureza, contexto e participantes da pesquisa), além de versarmos sobre as etapas e procedimentos metodológicos da coleta de dados.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Natureza da Pesquisa

O estudo é baseado em concepções próprias da denominada pesquisa qualitativa (LARSEN-FREEMAN, 1991), sendo de natureza aplicada, de modo a observar as interações dos alunos e professores em contato com os conteúdos desenvolvidos, analisando as produções dos aprendizes e concepções de professores de modo individual e sem generalizações.

O presente estudo pauta-se, desta forma, na possibilidade de aproximação e entendimento da realidade advindos do exercício da pesquisa científica, sendo este um processo permanentemente inacabado (FONSECA, 2002 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Para tanto, nos concentramos na investigação de um determinado grupo de professores de língua inglesa, cuja descrição mais detalhada será realizada nas próximas seções deste trabalho.

Dentro desse mesmo viés e tendo em vista nossos objetivos de pesquisa, que são observar os conhecimentos teórico-práticos de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da pronúncia de inglês como língua estrangeira (ILE), de modo a analisar como o conhecimento e a aplicação de elementos da pronúncia do inglês em conjunto com princípios presentes na abordagem CLIL *(Content and Language Integrated Learning),* podem auxiliar no trabalho desses docentes em sala de aula de ILE.

De acordo com Gil (2007 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009), trata-se, assim, de uma pesquisa que possibilita maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses, envolvendo as seguintes etapas em sua execução: "(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão" (GIL, 2007 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Neste sentido, apoiamo-nos em procedimentos da pesquisa de campo (FONSECA, 2002 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009), uma vez que além da pesquisa bibliográfica, preocupamo-nos em realizar a coleta de dados junto aos participantes deste estudo.

Para tanto, fizemos uso dos seguintes instrumentos e procedimentos de pesquisa: observação de aulas, diários reflexivos, entrevistas com os participantes de pesquisa e questionários, além da aplicação de uma oficina sobre pronúncia do ILE.

A aplicação dos instrumentos e procedimentos anteriores e posterior triangulação dos dados obtidos condiz com as premissas da pesquisa qualitativa (LARSEN-FREEMAN, 1991), pois, buscamos assim, compreender a totalidade do fenômeno, sem nos ater somente a um ou

outro acontecimento específico. Correspondem, igualmente, aos pressupostos da natureza aplicada de nosso estudo, pois, por meio deles, objetivamos adquirir novos conhecimentos para o desenvolvimento e aprimoramento dos processos (TUMELERO, 2019) de ensino e aprendizagem e aprendizagem da pronúncia do inglês.

O caráter exploratório da pesquisa, com vistas a desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias (GIL, 1999) realiza-se, principalmente por meio da aplicação da oficina de ILE, e das entrevistas, e questionários, nos quais obtivemos interações, respostas e comentários esclarecedores acerca dos assuntos ali abordados.

Já para procedimento realizado pelo o qual denominamos estudo de campo, os instrumentos foram válidos no sentido de que nos auxiliaram no aprofundamento de nossa realidade específica, realizada por meio da observação direta das atividades de nosso grupo estudado e de entrevistas com os participantes envolvidos no processo (GIL, 1999).

Assim sendo, esta investigação, de maneira geral, teve a preocupação em observar os conhecimentos teórico-práticos dos professores dos programas em questão (IsF e PLIU) sobre o processo de ensino e aprendizagem da pronúncia de inglês como língua estrangeira (ILE), com o objetivo de analisar como o conhecimento e a aplicação de elementos da pronúncia do inglês podem auxiliar no trabalho desses docentes em sala de aula de ILE.

Mais especificamente, atentamo-nos ao tratamento de questões culturais relacionadas ao ensino da pronúncia de ILE, sendo estas: os sotaques do inglês, a questão do falante nativo, a identidade cultural, além de contemplar a noção de inteligibilidade dentro da abordagem da pronúncia do ILE no contexto do IsF e do PLIU. Além disso, direcionamos o nosso olhar à maneira como os princípios dos 4Cs (Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação) pertencentes à abordagem CLIL e associados ao ensino e aprendizagem da pronúncia do ILE podem influenciar na reflexão e prática destes professores.

2.2 Contexto da pesquisa

Os programas IsF e PLIU/ Santander

De maneira mais abrangente, o contexto deste estudo é dado no âmbito dos programas IsF e PLIU, ambos os programas, têm como um de seus objetivos, fornecer subsídios para o aprimoramento da proficiência em línguas estrangeiras no âmbito acadêmico com vistas a contribuir para o processo de internacionalização da universidade.

O programa IsF, atualmente Rede ANDIFES IsF[71], o qual inclui apenas universidades federais, teve como objetivo, no contexto de nossa universidade, estadual, localizada no interior paulista, proporcionar oportunidades de acesso dos idiomas estrangeiros para a comunidade acadêmica como base estruturante do processo de internacionalização das universidades brasileiras[72].

Dentre os principais objetivos do IsF, citamos: (1)a formação de professores, com vistas a ofertar residência docente a professores de LE em formação inicial e continuada, para a capacitação de profissionais preparados para a internacionalização; (2) capacitação em língua estrangeira de estudantes, professores e técnicos administrativos de instituições de nível superior credenciadas; (3) capacitação de estrangeiros no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência linguística de estrangeiros na língua portuguesa no Brasil; (4) testes de língua estrangeira: de nivelamento, para acesso ao referido Programa, e de proficiência, direcionado a estudantes de nível B2 ou superior.

Na Unesp, o Núcleo de Línguas (NucLi-IsF) estava localizado nos três câmpus (Araraquara, Assis e São José do Rio Preto), onde há cursos de Licenciatura em Letras. Por este motivo, algumas línguas estrangeiras só eram oferecidas onde havia seu respectivo curso de formação. Ressaltamos, ainda, que no momento da coleta de dados, o referido programa ainda se encontrava em seu formato original, vinculado ao MEC (Ministério da Educação).

Já o PLIU atua em diversas linhas por meio de seis principais ações, sendo estas: (1) melhoramento do nível de proficiência em língua inglesa dos alunos de graduação e pós-graduação; (2) capacitação de inglês para docentes de Pós-Graduação e Escritórios de Internacionalização; (3) produção de artigos científicos em inglês; (4) expansão do projeto Teletandem Brasil[73]; (5) melhoria da infraestrutura dos Centros de Línguas da Unesp para se tornarem Centros Aplicadores de Provas de Língua Inglesa e para elaboração de cursos presenciais, on-line e Teletandem e (6) busca de parcerias internas e externas para apoio às propostas elaboradas dentro do programa[74].

O foco de nosso estudo centra-se nos cursos ligados à produção oral dentro dos programas mencionados, como, por exemplo: Produção Oral: interações acadêmicas, Produção

[71] Mais informações: http://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/.
[72] Mais informações: http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf.
[73] Caracteriza-se, de maneira geral, por: um esforço conjunto colaborativo on-line com um parceiro destinado a aprender uma língua estrangeira, por meio de reuniões regulares on-line estendidas por um período de tempo específico, o qual possibilita o exercício da autonomia e do gerenciamento do processo de aprendizado. Fonte: http://www.teletandembrasil.org/.
Mais informações: https://teletandem.wixsite.com/fclar.
[74] Mais informações: https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/.

Oral: entrevistas, Mobilidade Acadêmica Internacional primeiros passos, Diferenças Culturais, Variedades de língua inglesa, Comunicação Intercultural, etc.

Assim sendo, o contexto da pesquisa é dado no âmbito de aulas presenciais e online dedicadas à compreensão e produção oral, ministradas pelos professores inseridos nos Programas IsF e PLIU/Santander. Na seção subsequente, apresentamos o perfil dos participantes de nossa pesquisa.

2.3 Perfil dos participantes de pesquisa

Apresentamos no quadro a seguir, o perfil dos participantes do presente estudo, professores de língua inglesa bolsistas dos projetos IsF e PLIU[75] e/ou professores voluntários inseridos nos programas de pós-graduação de uma universidade do interior paulista, com interesse em aprofundar seus conhecimentos teórico-práticos e culturais a respeito da abordagem da pronúncia de ILE. É válido mencionar que contávamos, inicialmente com a participação de um total de onze professores-bolsistas, obtivemos, entretanto, a participação efetiva de nove dos onze inicialmente esperados.

Quadro 3: Perfil dos participantes de pesquisa

PERFIL DOS PARTICIPANTES				
	Idade	**Campus**	**Formação acadêmica**	**Experiência docente**
P1	21	Araraquara	Graduanda do curso de Letras/ Unesp – 3º ano	Docente em cursos de inglês do nível pré-intermediário ao intermediário nível 3 no Centro de Línguas CEL - IQ[76]) Docente/ Bolsista em cursos de Língua Inglesa, no IsF e PLIU – (1 ano)
P2	24	Araraquara	Graduada em Letras - 2017	Docente/ Bolsista em cursos de Língua Inglesa no Centro de Línguas (CEL - FCLar) Docente/ Bolsista em cursos de Língua Inglesa, no IsF e PLIU – (2 anos)
P3	34	São José do Rio Preto	Graduando do curso de Letras/ Unesp – 4º ano	Docente em cursos de inglês do nível básico ao avançado no Centro de Línguas – Unorp[77] (sete

[75] Informações sobre P1, P2, P3 e P4 colhidas no ano de 2019, e os dados de P5, P6, P7, P8 e P9 no ano de 2021.
[76] Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP – Araraquara (FCLAr e IQ) "conta com a participação de alunos bolsistas da graduação e pós-graduação, bem como profissionais das seguintes áreas: inglês, português como língua estrangeira, alemão, espanhol, mandarim e libras que atuam, sob a supervisão de professores orientadores em suas respectivas línguas, nas fases de planejamento de cursos, elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação, além de ministrar as aulas de línguas estrangeiras para alunos da comunidade unespiana e externa (alunos a partir do 1º ano de Ensino Médio da rede pública e privada e demais interessados)". Fonte: https://www.fclar.unesp.br/#!/centrodelinguas.
[77] UNORP – Centro Universitário do Norte Paulista.

				meses) Docente/ Bolsista em cursos de Língua Inglesa, no IsF e PLIU – (2 anos)
P4	23	São José do Rio Preto	Graduando do curso de Letras/ Unesp – 4º ano	Docente voluntário de Língua inglesa para o público infantil por um ano Docente/ Bolsista em cursos de Língua Inglesa, no IsF e PLIU – (2 anos)
P5	24	Araraquara	Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa - FCLar/ Unesp - Araraquara	Monitora/ Bolsista em Língua Inglesa (UNESP/FCLAr), Inglês para Fins Acadêmicos; 2016 (nove meses) Professora/Bolsista de Língua Inglesa (UNESP/IQ[78]), Inglês Geral, do nível pré-Intermediário ao Intermediário nível 2 (nove meses) Professora/Bolsista de Língua Inglesa (UNESP/PLIU), Inglês para Fins Específicos, do nível intermediário ao avançado, de 2018-presente. (dois anos)
P6	28	Assis	Graduado em Letras - Unesp - Araraquara - 2017	Professor de Inglês, do nível básico ao pós-intermediário na escola Kumon - Unidade Assis/Centro, 2016-Atual (quatro anos/ Professor de Inglês do nível básico ao pós-intermediário em Ensino Regular (9 ano do Ensino Fundamental e 1, 2 e 3 ano do Ensino Médio), no Colégio Einstein - Assis, (um ano) Professor de Inglês do nível básico ao pós-intermediário no CLDP[79] - Unesp Assis (cinco anos).
P7	32	Assis	Graduada em Letras e Mestrado em Literatura e Vida Social	Professora de inglês e alemão, Wizard, a partir de 2008. Professora substituta de alemão, Unesp-Assis, 2013-2014 (um ano) Professora/Bolsista de inglês, projeto ISF Unesp/Assis, 2017 a 2019 (dois anos). Professora de inglês, Colégio Santa Clara/ COC Professora bolsista de alemão, Unesp/Assis, 2019 - Atual (dois anos).
P8	27	São José do Rio Preto	Mestranda em Estudos Linguísticos - Unesp/Ibilce - São José do Rio Preto	Professora de Inglês - nível básico - Sesi (dois anos) Coordenadora pedagógica na área de língua inglesa - Rede Privada - InFlux Language School (três meses)
P9	31	São José do Rio Preto	Doutorando em Estudos Linguísticos - Unesp/Ibilce - São José do Rio Preto	Professor de Inglês do nível básico ao avançado, no Centro Cultural América (dez anos).

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante as informações expostas anteriormente, vemos que o perfil de nossos participantes é composto por nove professores, em que quatro deles tiveram algum tipo de experiência docente no âmbito do IsF e/ou PLIU, e cinco foram ou são professores bolsistas,

[78] IQ (Instituto de Química - Unesp - Araraquara) https://www.iq.unesp.br/.
[79] CLPD (Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores) https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/.

com idades entre 21 e 34 anos, sendo, no geral, três professores oriundos do campus de Araraquara e quatro de São José do Rio Preto, e dois de Assis. Entre os docentes bolsistas, dois deles têm graduação em Letras e os outros estavam no penúltimo ou último ano de seus cursos em Letras, na ocasião da coleta.

Sobre suas experiências docentes, todos tem experiência na área de ensino de línguas, tendo, a maioria, três dos participantes, experiências de aproximadamente dois anos, tendo um dos docentes, uma experiência de aproximadamente um ano.

2.4 Instrumentos e Procedimentos para elaboração e coleta dos dados

A fim de alcançar os objetivos e responder aos questionamentos levantados no presente estudo, nos pautamos no uso dos seguintes instrumentos e procedimentos: questionários semiestruturados[80], aplicados no início e ao final de uma oficina para professores do programa IsF e PLIU/Santander da UNESP[81], observação de aulas online (gravadas em áudio ou pelo zoom) por esses professores em cursos com foco na produção e compreensão oral, diários reflexivos da pesquisadora sobre as aulas observadas, bem como sobre as oficinas de pronúncia, oferecidos aos participantes desta pesquisa, os quais serão abordados de forma mais detalhada ao longo desta seção.

Além da análise de materiais e recursos didáticos, utilizados pela pesquisadora em suas aulas (no contexto da Ferramenta de Escrita Colaborativa – *Padlet*), bem como das próprias oficinas dedicada à abordagem de elementos teórico-prático e culturais sobre a pronúncia do inglês, fizemos uso, também, de entrevistas com os professores participantes (gravadas em áudio e/ou pelo zoom[82]). Na sequência, para promover melhor compreensão e visualização das relações entre as perguntas de pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados e análise, apresentamos o seguinte quadro:

---

[80] Destacamos que o questionário acerca do perfil dos participantes desta pesquisa, foi desenvolvido em parceria com outro pesquisador, o qual também tem como contexto e objeto de estudo os professores do programa PLIU, além de estar, também sob a supervisão da mesma orientadora de nossa pesquisa. Mais informações sobre os questionários deste trabalho podem ser encontradas na seção de apêndices.

[81] Houve duas edições desta oficina, a primeira, ocorreu no ano de 2019 e a segunda, no ano de 2021.No ano de 2019, quando a primeira edição da oficina sobre pronúncia de ILE foi realizada, o programa contava com seis bolsistas CAPES/MEC – IsF, e quatro bolsistas do Projeto PLIU/Santander. Já no ano de 2021, na segunda edição da oficina, o programa contava com quatro bolsistas do Projeto PLIU/ Santander e quatro professores voluntários, advindos dos Programa de Pós-graduação na área da Linguística do câmpus de São José do Rio Preto e na área de Literatura no câmpus de Assis, com especial interesse em assuntos relacionados à prática docente e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

[82] Ressaltamos que para cursos presenciais, as aulas foram observadas e gravadas em áudio. Para as aulas em cursos híbridos, as aulas são gravadas com a ferramenta zoom.

Quadro 4: Relação das perguntas de pesquisa, instrumentos e processos de análise

Perguntas de pesquisa	Instrumentos	Participantes e Contextos	Análise
a) Como os professores abordam questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia do inglês e inteligibilidade nas aulas dos cursos híbridos, oferecidos nos Programas do IsF e PLIU?	Observação das aulas ministradas pelos professores, gravadas via zoom Diários reflexivos	Pesquisadora Professores Aulas dos participantes[83]	Análise das aulas ministradas pelos docentes,observações da pesquisadora, ao longo dessas aulas, para contemplar como as questões pontuadas nas oficinas aparecem na prática dos professores participantes.
b) De que maneira tais questões, baseadas nos princípios de Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação relacionados ao CLIL se fazem presentes nas reflexões dos professores?	Diários reflexivos da pesquisadora Entrevistas Questionários	**Pesquisadora** no contexto das oficinas e por **observações das aulas** dos professores participantes Direcionadas aos **participantes** da pesquisa acerca de suas impressões sobre as oficinas e suas **experiências prévias e reflexõe**s quanto ao ensino da pronúncia de ILE Aplicados ao fim das oficinas acerca das impressões dos **participantes** quanto à abordagem da pronúncia	Análise do diário reflexivo da pesquisadora, das entrevistas realizadas com os professores ao longo das oficinas, além dos questionários, com o objetivo de investigar como questões sobre a pronúncia do inglês, e, mais especificamente sobre a pronúncia associada ao CLIL se fazem presente na reflexão dos professores, e por fim, análise dos questionários ao início e fim da oficina.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos também que houve um consentimento desses alunos para a coleta de

[83] A pesquisadora teve a oportunidade de observar as aulas dos participantes de maneira presencial no campus de Araraquara, enquanto as aulas do campus dos professores de São José do Rio Preto foram acompanhadas de forma online. Algumas aulas tiveram choque de horário e, portanto, os professores gravaram, e, posteriormente, disponibilizaram suas aulas à pesquisadora pelo *Google Drive*. Entretanto, alguns problemas técnicos foram enfrentados pelos professores durante a gravação de tais aulas, de modo que diários reflexivos dos participantes foram então utilizados para compor os instrumentos deste estudo.

materiais e seu posterior uso para fins de pesquisa, portanto, este projeto foi apresentado e aprovado ao Comitê de Ética da Universidade, pois, segundo Denzin e Lincoln (1998), a proteção dos participantes é essencial. Além disso, procuramos sempre adequar nossa coleta de dados e análise aos conceitos de ética, presente na Linguística Aplicada, os quais segundo Cameron *et al.* (1992 *apud* CELANI, 2005), possibilitará ao pesquisador

> o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador. (CAMERON *et al.*, 1992, p. 101-122 *apud* CELANI, 2005, p. 110).

Isto posto, apresentaremos, nas subseções seguintes, primeiramente, as etapas e procedimentos da pesquisa, dentro desse tópico, trataremos mais detalhadamente das fases subsequentes do estudo: os questionários iniciais; a oficina sobre pronúncia do ILE, oferecido aos docentes participantes da pesquisa, sendo ministrado pela pesquisadora, com supervisão da orientadora desta pesquisa. A subseção seguinte será dedicada ao cenário de nosso estudo, dado no âmbito dos cursos híbridos de inglês dos Programas IsF e PLIU, bem como aos participantes deste estudo: professores bolsistas dos referidos programas em formação inicial e/ou continuada.

Também, discorremos de maneira pormenorizada acerca das observações da pesquisadora, que dizem respeito às aulas ministradas pelos professores bolsistas, participantes do estudo. Além disso, trataremos dos diários reflexivos da pesquisadora, tanto os que dão conta das observações das aulas ministradas pelos participantes da pesquisa, como os que tratam da oficina ministrada. Por fim, abordaremos o questionário final, aplicado aos discentes ao término da referida oficina dedicada à questão da pronúncia de ILE.

2.4.1 Etapas e procedimentos da coleta dos dados

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho: contemplar a formação de professores de inglês do IsF e PLIU/Santander com vistas a observar os conhecimentos teórico-práticos desses professores sobre o processo de ensino e aprendizagem da pronúncia de ILE, além de analisar como o conhecimento e a aplicação de elementos da pronúncia do inglês em conjunto

com princípios presentes na abordagem CLIL *(Content and Language Integrated Learning)* podem auxiliar no trabalho dos docentes em sala de aula de ILE, e mais especificamente apontar de que maneira se dá a abordagem de temas culturais intrínsecos ao ensino e aprendizagem de pronúncia da LE no âmbito do PLIU, sendo estes: os sotaques do inglês, a questão do falante nativo, a identidade cultural e a inteligibilidade.

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados da presente pesquisa são dados por meio de observações de aulas dos participantes, diários reflexivos da pesquisadora sobre as observações de tais aulas, bem como sobre a oficina, além de diários reflexivos dos participantes da pesquisa, quando não foi possível a participação da pesquisadora nas aulas por choque de horários, e devido a problemas técnicos, também não foi possível a gravação das aulas por nossos participantes. Além disso, fizemos o uso de entrevistas, gravadas em áudio e/ou pelo *zoom*, e aplicação de questionários para o levantamento do perfil dos participantes em um oficina de formação de professores dedicado à abordagem de questões teóricas, práticas e culturais acerca da pronúncia do inglês em sala de aula, além de um questionário final a respeito das impressões desses professores no que concerne à oficina aplicado pela pesquisadora.

Ademais, instrumentos como o conteúdo e as aulas das oficinas, disponibilizados no *padlet*, bem como as reuniões pedagógicas entre professores e coordenadores dos programas em questão são considerados, dentro desta pesquisa, como dados secundários que podem nos auxiliar no tratamento e na discussão de nossos dados. Desta forma, trataremos, a seguir, da oficina sobre a pronúncia do ILE, e, nas seções subsequentes, discorreremos acerca das demais etapas e procedimentos realizados ao longo deste estudo.

2.4.2 A oficina sobre a pronúncia do ILE: questões teóricas, práticas e culturais

De modo mais específico, o estudo foi, também, pautado em dados obtidos através de duas oficinas sobre a pronúncia do ILE, ofertadas aos professores atuantes nos programas mencionados anteriormente, a saber: "Abordagem da Pronúncia de ILE em sala de aula: questões teóricas, práticas e culturais" - primeira edição e Rumo à cidadania global: uma proposta de associação do CLIL ao ensino da pronúncia de ILE" - segunda edição com a inclusão da proposta do CLIL, discorreremos, posteriormente, de maneira mais detalhada sobre tais oficinas.

É válido mencionar que, durante o oferecimento das referidas oficinas, os professores em questão foram dispensados de reuniões pedagógicas, uma vez que as oficinas em si substituíram as reuniões de tal período. Assim sendo, ambas as oficinas foram desenvolvidas

pela pesquisadora, com supervisão da orientadora desta pesquisa.

A primeira edição da oficina incluía os seguintes tópicos: questões teóricas, práticas e culturais pertinentes ao ensino e aprendizagem da pronúncia da língua inglesa, Para tanto, como podemos observar na figura a seguir, que expõe o cronograma de nossa oficina, tratamos, nas primeiras aulas do ensino da pronúncia e sua importância no ensino de línguas com vistas a tratar de um breve panorama da abordagem da pronúncia em métodos e materiais de ensino, bem como discutir a respeito das razões pelas quais consideramos necessário o seu enfoque em sala de aula de ILE. Posteriormente, apresentamos as principais dificuldades dos aprendizes brasileiros quanto à pronúncia da língua inglesa, de modo a abarcar tanto os aspectos segmentais como suprassegmentais.

Na sequência, foram apresentados alguns temas teóricos relativos à aquisição e aprendizagem de sons (Teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala (FLEGE, 1981,1991,1995), Surdez Fonológica (POLIVANOV, 1978) e Crivo Fonológico (TRUBETZKOY, 1939). Por fim, tratamos da importância de considerar o ensino da pronúncia alinhado a questões de sotaques, falante nativo, identidade cultural e inteligibilidade.

No decorrer dessa oficina, também foram apresentadas propostas variadas de atividades que tinham como objetivo, não somente a repetição e a comparação entre os sons da língua inglesa, mas também o tratamento de questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia.

Figura 10: Programação da Oficina sobre pronúncia de ILE

unesp

Curso: Curso online sobre a pronúncia do ILE: questões teóricas, práticas e culturais
Professora Responsável: Ma. Tamiris Destro Costa **E-mail:** ta.dc@hotmail.com
Horário: Quartas-feiras: 10h30-12h00 (zoom)

SYLLABUS

Date	Content
1 – June, 19th	- Introductory class: Teaching Pronunciation: *The importance of pronunciation in language learning* *Goals of pronunciation teaching – which elements are important?*
2 – June, 25th	- Common Brazilian Portuguese issues in English Pronunciation: segmental and suprasegmental features – part 1
3 – July, 3rd	- Common Brazilian Portuguese issues in English Pronunciation: segmental and suprasegmental features – part 2 -
4 – July, 10th	- Native speaker / Accents
5 – July, 17th	- Cultural Identity / Intelligibility

➔ **Due to students' needs and goals, changes might be applied to the course content**

Fonte: Elaborado pela autora.

O início da oficina se deu no fim do mês de junho de 2019 e término em meados do mês subsequente, julho do mesmo ano. Para tal oficina, foram previstos cinco encontros, três deles, com uma hora e meia de duração, e os outros dois, exigiram aproximadamente duas horas, pelo conteúdo mais amplo, proposto nestes últimos, assim, a oficina teve carga horária de nove horas, com duração de aproximadamente um mês.

A oficina foi realizada de maneira online síncrona, por meio do uso da ferramenta *zoom,* com aulas gravadas pela pesquisadora com autorização dos participantes. O conteúdo de tais aulas: apresentações por *powerpoint* e gravações das referidas aulas foram disponibilizadas aos professores no *padlet.*

É importante mencionar que no ano de 2021, realizamos uma segunda edição desta oficina, com o foco em questões práticas e culturais relacionadas ao ensino da pronúncia do inglês, além de incluir concepções próprias do CLIL (4Cs - Conteúdo, Cognição, Cultural e Comunicação) associadas ao ensino da pronúncia. Assim foram incluídos tópicos acerca do: *conteúdo*, com vistas a tratar a pronúncia de forma integrada no ensino de ILE; *cognição*, de modo a considerar as teorias de ensino de sons ao refletir acerca da pronúncia; *cultura*, para refletir a respeito dos vários sotaques do inglês, da identidade cultural e do falante nativo e não-nativo; e a *comunicação*, a fim de direcionar o ensino da pronúncia para a inteligibilidade e não somente para a repetição ou imitação de determinados sons, palavras e/ou enunciados.

Nesta oficina, contamos com a presença de dois participantes (P1 e P3) da primeira edição, sendo que P2 e P4 não puderam comparecer, pois já não faziam mais parte do quadro de bolsistas do programa em questão. Tivemos, então, a participação destes dois professores bolsistas (P1 e P3) além de outros professores (P5, P6, P7, P8 e P9), sendo P6 professor bolsista do referido programa e os demais, alunos de pós-graduação, com experiência docente no ambiente dos cursos oferecidos pelo PLIU.

Para a discussão de como aspectos teórico-práticos e culturais intrínsecos ao ensino da pronúncia podem ser desenvolvidos durante a formação de professores, fizemos o uso de questionários semiestruturados, aplicados no início e final de uma oficina de formação de professores, tal procedimento também foi empregado com o intuito de atingir o objetivo específico da investigação que era o de analisar a aplicabilidade de atividades sobre pronúncia, que além da questão estrutural e comparativa entre os sons da LE e da LM, também tivessem por objetivo a abordagem de questões relacionadas ao falante nativo, sotaque e identidade cultural e a inteligibilidade.

Tratou-se, assim, de uma primeira edição da oficina, pois, desde o início da presente

pesquisa, pretendíamos realizar uma nova oficina de características parecidas com outro grupo de professores bolsistas do PLIU/Santander, com o intuito de obter mais dados para o referido estudo, além de tratar de maneira mais assertiva questões de estruturação e aplicação de tal oficina realizadas a partir de reflexões da pesquisadora com base nos dados obtidos por meio dos professores aqui envolvidos, ao longo e depois da oficina.

Quanto à segunda edição da mesma, intitulada "Rumo à cidadania global: uma proposta de associação do CLIL ao ensino da pronúncia de ILE", a qual foi realizada no primeiro semestre do ano de 2021, oferecida aos professores atuantes nos programas mencionados, o foco recaiu em tópicos mais relacionados às questões culturais intrínsecas ao ensino da pronúncia, sendo estes: os vários sotaques do inglês, o falante nativo e o não-nativo, a identidade cultural e inteligibilidade, além da associação de princípios pertencentes ao CLIL, à temas próprios do ensino e a aprendizagem da pronúncia, a saber: a Cognição, ligada às Teorias de Ensino e Aprendizagem de sons e ao processos de *scaffolding* na prática da LE; o Conteúdo, relacionado à inclusão do ensino da pronúncia de maneira integrada dentro de propostas de atividades; a Comunicação, interligada à noção de inteligibilidade e a Cultura, com referência aos variados sotaques do inglês, aos falantes nativos e não-nativos e à identidade cultural.

É válido mencionar que, como resultado da interseção de elementos do CLIL ao ensino de pronúncia de ILE proposta em nosso estudo, sentimos a necessidade de obter mais informações acerca de tal temática e com dados de um número maior de participantes para que pudéssemos, assim, ter a possibilidade de um debate mais aprofundado do tema.

Contudo, não conseguimos, como previámos anteriormente, realizar uma segunda edição da oficina no ano de 2020, portanto, tal edição foi executada somente no início de 2021. Ademais, nos preocupamos em condensar a oficina a somente dois encontros, de aproximadamente duas horas cada, com carga horária de quatro horas e, mediante a disponibilidade dos professores participantes.

Tal como a primeira edição da oficina, as aulas foram realizadas de maneira online síncrona, por meio do uso da ferramenta *zoom* e as aulas gravadas pela pesquisadora com autorização dos participantes. Utilizamos apresentações de *powerpoint,* as quais, juntamente com as gravações das referidas aulas foram disponibilizadas aos professores no *padlet.*

Para a discussão de como aspectos teórico-práticos e culturais intrínsecos ao ensino da pronúncia poderiam ser desenvolvidos durante a formação de professores, utilizamos os mesmos instrumentos da primeira edição da oficina. Assim, apresentamos, na próxima subseção, uma breve descrição da realização dos mencionados questionários semiestruturados.

Na etapa de entrevistas, que ocorreu após a referida oficina, sendo gravada em áudio e

vídeo pelo z*oom*, tratamos de: i) informações acerca da relação dos professores com a pronúncia da língua inglesa; ii) considerações acerca da formação docente e contato com a abordagem da pronúncia enquanto aprendizes, levando em conta questões teóricas, práticas e culturais; iii) observações no que diz respeito à relevância das temáticas abordadas na oficina sobre pronúncia, bem como a relação de tais temáticas na práxis desse professor.

2.4.3 Questionários semiestruturados

De acordo com Gil (1999, p. 128) podemos definir o questionário como sendo uma técnica de investigação constituída por um número relativamente elevado de questões a serem apresentadas por escrito aos indivíduos, objetiva-se, assim, o conhecimento de ‘‘opiniões, crenças, sentimentos, interesses expectativas, situações vivenciadas’’, entre outros.

Como vantagens desse instrumento, o autor cita a) a possibilidade de atingir um grande número de pessoas; b) menores gastos com treinamento de pesquisadores para a sua aplicação; c) a garantia de anonimato das respostas; d) a autonomia para que os participantes respondam quando estiverem disponíveis; e) a não exposição dos pesquisadores de modo a influenciar as opiniões dos participantes.

Em um primeiro momento, foi realizado um questionário semiestruturado a fim de obter informações acerca do perfil desses informantes, tais como: idade, naturalidade, o contexto em que lecionam, a motivação para o estudo do inglês, o contato com os sotaques da língua inglesa, além de temas que poderiam ser tratados na oficina de pronúncia.

Ao final dessa oficina foi realizada a aplicação de um segundo questionário semiestruturado a fim de observar as impressões desses professores quanto ao conteúdo teórico, prático e cultural, bem como as propostas de atividades apresentados na referida oficina de formação de professores, além da aplicabilidade desses conteúdos em sala de aula. O questionário foi respondido por quatro professores bolsistas, sendo enviado pela pesquisadora via *google forms*, logo após o término da primeira edição da oficina, no início do mês de agosto de 2019, sendo respondido por metade dos professores na mesma semana do envio e pelos outros dois nos meses subsequentes: setembro e início de outubro. Posteriormente, o questionário foi também aplicado aos novos participantes da pesquisa, no fim do ano de 2020, e respondido pela maioria dos professores em meados de 2021.

Tal questionário tinha por objetivo obter informações relacionadas às questões divididas em seis etapas, a saber: a) Dados pessoais/Perfil dos participantes ; b) Formação e Experiência Profissional; c) Conhecimento da Língua Estrangeira; d) Motivação para aprender a língua

estrangeira; e) Dados sobre os sotaques de língua inglesa vistos ao longo da aprendizagem; f) Temas que poderiam ser abordados na oficina de pronúncia de ILE, nessa última etapa, obtivemos os seguintes resultados, que nos auxiliaram na preparação da primeira edição da oficina: abordagem da pronúncia do <th>, reflexões sobre como abordar a pronúncia em sala de aula, tonicidade no nível da sentença, entoação e *connected speech*, questões sobre o ritmo da língua inglesa. Ressaltamos que tal questionário (apêndice A) foi aplicado aos professores por meio da ferramenta *google forms.*

Na próxima seção, nos dedicaremos a explanar de que maneira realizamos a coleta e/ou produção dos diários reflexivos e observações obtidas ao longo desta pesquisa.

2.4.4 Diários Reflexivos e Observações de Aulas

Pautamo-nos em Cruz Neto (2004) e Lüdke e André (1986) para explorarmos da noção de diários no contexto de uma pesquisa científica, segundo Neto, o papel dos diários não deve ser subestimado, pois, ele é para o pesquisador, um amigo silencioso, no qual incluímos as nossas percepções e questionamentos, sendo pessoal e intransferível. Para Lüdke e André (1986) a forma de registro também deve ser considerada, variando muito de sujeito para sujeito, entretanto os autores sugerem, que ao início do registro, o pesquisador faça algumas anotações, tais como: dia, hora e local da observação. Incluem-se também nesses diários algumas reflexões, as possíveis mudanças de perspectivas do observador, além de esclarecimentos que julgar necessários.

Assim sendo, o diário reflexivo da pesquisadora foi realizado ao decorrer das etapas desta pesquisa de modo a contemplar as elementos teóricos, práticos e culturais inerentes a abordagem da pronúncia do inglês, com o intuito de refletir acerca de sua própria prática no tratamento de tais tópicos, bem como sobre estudos e pesquisas que estão sendo feitos na área, além de ponderar questões envolvidas nas etapas dos Programas IsF e PLIU, bem como em suas experiências didático-pedagógicas com os docentes envolvidos nesse processo.

No que diz respeito às reuniões pedagógicas que envolviam os coordenadores, os professores e alguns colaboradores/pesquisadores do IsF e PLIU, devido à incompatibilidade de horários, a maioria foi observada pela pesquisadora de maneira assíncrona por meio de gravações realizadas pelo zoom, as quais foram enviadas à pesquisadora pelos coordenadores dos programas descritos, via *google drive.*

Realizamos, também, conforme já descrito, observações das aulas dos docentes envolvidos, tais observações, de acordo com Lüdke e André (1986) possibilitam um contato

pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Para tanto, conforme Bartelmebs (2013), requer técnicas, não basta ao professor ir com seu bloco de notas em mãos, é preciso que delimite seus objetivos e perguntas de pesquisa, bem como o que deseja observar no contexto em questão.

Além disso, concordamos com Lüdke e André (1986) no sentido de refletir sobre a maneira como cada indivíduo enxerga diferentes situações. Cada qual olhará para o fato de um modo diferente, e isso será determinado por sua bagagem cultural, características pessoais, experiências, influências, classe social, facilidades, etc. serão determinantes para o direcionamento da atenção em determinados aspectos da realidade, deixando outros de lado, ou não considerando a sua importância.

Já as observações das aulas dos professores bolsistas, as quais envolviam questões de compreensão e produção oral, elencadas no quadro a seguir, foram realizadas após a oficina sobre pronúncia, de diversas maneiras, dependendo da disponibilidade de horários e local de realização.

Quadro 5: Aulas dos cursos do IsF / PLIU observadas pela pesquisadora

Aulas observadas no contexto do IsF/ PLIU					
Professor	Tema do curso	Nível de proficiência (na LE) exigido	Carga horária	Aulas observadas	Objetivos
P1	*TOEFL IBT* - Compreensão oral	B1 (Intermediário)	16 horas	4	Ao final deste curso o aluno estará apto a: 1) utilizar estratégias de compreensão oral; 2) compreender textos orais curtos cujos gêneros são utilizados no exame; 3) empregar estratégias e conhecimento construído na resolução de questões da seção de compreensão oral do TOEFL[84]
P2	Compreensão Oral - Palestras e Aulas	A2 (Básico)	16 h	8	1) compreender aspectos da vida acadêmica em universidades de outros países; 2) atuar em práticas acadêmicas no contexto internacional universitário; 3) participar de e interagir em aulas e eventos acadêmicos
	Compreensão Oral - Palestras e Aulas	B1 (Intermediário)	16 h	8	

[84] É importante esclarecer que o exame de proficiência TOEFL ITP, oferecido aos alunos, não trata da produção oral, portanto, cursos como esse não são, por muitas vezes, o foco das aulas oferecidas pelo IsF e PLIU. Maiores informações em: https://toeflbr.com.br/.

P3	Compreensão Oral - Palestras e Aulas	B1 (Intermediário)	16h	4	
P4	Produção Oral: Interações Acadêmicas	B1 (Intermediário)	16h	6	1) reconhecer diversos gêneros orais presentes nas interações acadêmicas; 2) identificar as características desses gêneros; 3) reconhecer e utilizar os elementos discursivos e léxico-sistêmicos desses gêneros; 4) articular as competências comunicativa, pragmática e intercultural em suas interações
	Produção Oral: Comunicações acadêmicas	B2 (Intermediário superior)	16h	2	1) reconhecer as características do gênero comunicação acadêmica; 2) desenvolver as partes que constituem uma comunicação acadêmica; 3) apresentar uma comunicação acadêmica; 4) utilizar diferentes ferramentas de apresentação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, as observações das aulas de P1 deram-se por meio de observações presenciais, uma vez que o curso foi oferecido de forma presencial, sendo que participante e pesquisadora se encontravam no campus da mesma cidade. As aulas de P2 e P6 foram oferecidas de maneira online pelo *zoom* e, devido a incompatibilidade de horários foram gravadas e, posteriormente, disponibilizadas pelo professor responsável por tais aulas, sendo observadas de maneira assíncrona.

As aulas de P3 foram também oferecidas no modo online pelo *zoom,* sendo algumas acompanhadas de maneira assíncrona e gravadas pela pesquisadora e outras, por questões de choque de horário, gravadas e enviadas via *google drive* pelo docente responsável. Quanto a P4, suas aulas foram no modo online, algumas acompanhadas de maneira síncrona e gravadas pela pesquisadora via *zoom,* outras, quando havia conflito de horários, gravadas pelo professor responsável e enviadas via *google drive,* ou ainda por meio de diários reflexivos do docente, quando havia qualquer tipo de complicação técnica que pudesse impedir a gravação. É importante mencionar que as reuniões e aulas em questão foram submetidas a um processo de transcrição de seu conteúdo, o qual envolveu o uso do *software* VB-AUDIO, e de um recurso online de reconhecimento de fala.

Quanto às aulas de P5, P7, P8 e P9, temos alguns relatos, obtidos por meio das entrevistas, sobre suas experiências advindas da aplicação de um curso com o foco na leitura, ministrado para os alunos do programa no ano de 2020. Diante disso e pela falta de gravações e/ou diários reflexivos das aulas mencionadas, não pudemos contar com a inclusão de tais dados em nossa análise.

A fim de corroborar com os diários reflexivos e observações obtidas tanto por meio dos

participantes de pesquisa como pela reflexão da própria pesquisadora, apresentaremos, a seguir, o processo das entrevistas realizadas ao fim da oficina sobre a pronúncia da ILE, com o intuito de observar e refletir acerca das impressões dos docentes envolvidos, tanto em termos teóricos e práticos no que diz respeito ao tratamento da pronúncia de ILE em sala de aula, e também à proposta de intersecção do ensino da pronúncia com a abordagem CLIL.

2.4.5 Entrevistas

As referidas entrevistas foram realizadas e gravadas, com o consentimento dos participantes no início do ano de 2020 e início de 2021, após o término da oficina sobre a pronúncia do ILE, por meio do *Google Meet*, de maneira individual, agendada previamente com cada um de nossos participantes de pesquisa.

Acreditamos que entrevistas são um valioso recurso para que possamos obter informações importantes acerca das impressões e opiniões de nossos participantes, pois, de acordo com Pádua (1997, p. 64-65 *apud* PIANA, 2009, p. 179)

> a entrevista é um procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Além disso, apoiamo-nos em Chizzotti (1995, p. 90 *apud* PIANA, 2009) para ressaltar o caráter subjetivo oriundo deste procedimento de pesquisa, o que, segundo Piana (2009) possibilita ao pesquisador a realização de possíveis intervenções ou ações transformadoras em decorrência de questões complexas advindas de seu objeto de estudo.

De modo geral, percebemos que as entrevistas vão ao encontro do que foi relatado nos questionários iniciais, bem como ao que observamos nas aulas dos professores participantes da pesquisa.

Isto posto, trataremos, a seguir, da interpretação das informações obtidas por meio das etapas de coleta de dados, para posterior triangulação dos mesmos.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dos dados obtidos por meio dos procedimentos de pesquisa citados anteriormente, trataremos na sequência dos principais pontos observados mediante a análise dos instrumentos propostos em nosso estudo. Com esse propósito nos valemos de dois principais momentos: a pré-oficina e o pós-oficina, tendo em mente a aplicação das duas oficinas sobre pronúncia do ILE, bem como as impressões dos professores com relação a essas oficinas.

Para o primeiro momento, pré-oficina, utilizaremos os dados obtidos com o questionário inicial, observações e reflexões da pesquisadora acerca das aulas ministradas pelos professores, bem como entrevistas, com destaque para o momento anterior aos oficinas citadas.

É importante mencionar que as observações das aulas aqui relacionadas referem-se somente a momentos anteriores à segunda edição de nossa oficina sobre pronúncia de ILE, que incluía a proposta de interação entre CLIL e pronúncia, pois não dispomos de dados referentes às aulas anteriores à primeira edição de nossa oficina, uma vez que não estavam ocorrendo, nos programas em questão, aulas direcionadas à compreensão e produção oral[85].

Na sequência, empregaremos os mesmos instrumentos de pesquisa relacionados no primeiro momento, exceto pelo uso do questionário inicial e pela inclusão da análise do questionário final, aplicado após as oficinas.

Em ambos os momentos, nos dedicaremos a responder as perguntas levantadas ao longo desta pesquisa: (1) Como os professores abordam questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia do inglês e inteligibilidade nas aulas dos cursos híbridos, oferecidos nos Programas do IsF e PLIU? e (2) Como tais questões, baseadas nos princípios de Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação relacionados ao CLIL se fazem presentes nas reflexões dos professores?

Para tanto, a análise será orientada mediante às seguintes categorizações: Conteúdo: o pano de fundo das aulas; Cognição: os processos cognitivos de andaime e as teorias relacionadas à aprendizagem de sons; Cultura: falante nativo; os sotaques do inglês e a identidade cultural e Comunicação: a noção de inteligibilidade. Além disso, ao longo dessa análise e com base nos momentos e categorias apresentadas, nos preocuparemos em triangular os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa aqui apresentados.

[85] Conforme destacamos na metodologia de pesquisa. É necessário esclarecer que a fonte de nossos dados são provenientes das aulas acompanhadas presencialmente em um curso realizado por P1; de gravações em vídeo de um curso realizado por P1, bem como de algumas gravações de aulas de curso de P2 e P3 e outras, também gravações de dois cursos realizados por P4. Quanto aos outros participantes, não obtivemos dados relacionados às suas aulas, pois, no momento não faziam parte do programa na posição de professores-bolsistas.

Com a finalidade de melhor visualizar e relacionar as etapas de análise dos dados deste estudo, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 6: Etapas da análise dos dados obtidos no decorrer desta pesquisa

<table>
<tr><td colspan="3">ETAPAS DA ANÁLISE DE DADOS</td></tr>
<tr><td></td><td>1º momento (Pré-oficina)</td><td>2º momento (Pós-oficina)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Instrumentos e procedimentos</td><td>Questionário inicial</td><td>Observação das aulas dos docentes participantes da pesquisa</td></tr>
<tr><td>Observação das aulas ministradas pelos docentes participantes da pesquisa</td><td>Diários reflexivos da pesquisadora quanto às aulas observadas e a oficina oferecida aos professores.</td></tr>
<tr><td>Entrevistas</td><td rowspan="2">Entrevistas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Diários reflexivos da pesquisadora quanto às aulas observadas e a oficina oferecida aos professores.</td></tr>
<tr><td>Perguntas de pesquisa a serem respondidas nas etapas descritas</td><td>a) Como os professores abordam questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia do inglês e inteligibilidade nas aulas dos cursos oferecidos nos Programas do IsF e PLIU?</td><td>b) De que maneira tais questões, baseadas nos princípios de Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação relacionados ao CLIL se fazem presentes nas reflexões dos professores?</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme mencionado anteriormente, a nossa análise será, também, orientada de acordo com uma categorização dos dados obtidos, a qual se relaciona com os tópicos a serem tratados e teorias revisadas em ambos os momentos (pré e pós-oficinas) 4Cs (Integração: CLIL e ensino da pronúncia de ILE). No quadro subsequente, podemos visualizar tal categorização.

Quadro 7: Categorização dos dados obtidos ao longo deste estudo

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS
Conteúdo: o pano de fundo das aulas e como isso se relaciona com a abordagem da pronúncia;
Cognição: os processos cognitivos de andaime e as teorias relacionadas à aprendizagem de sons;
Cultura: falante nativo; os sotaques do inglês e identidade cultural;
Comunicação: Inteligibilidade;

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, com base nos momentos e categorias descritos anteriormente, realizaremos a triangulação dos dados obtidos na presente pesquisa.

3.1 O momento pré-oficina

As impressões relacionadas a este momento advém, então, do questionário inicial aplicado aos participantes envolvidos na pesquisa; observação das aulas desses docentes; diários reflexivos da pesquisadora quanto a essas aulas, além de entrevistas.

De modo geral, observamos que todos os professores, que obtivemos dados provenientes de suas aulas[86], são extremamente dedicados a abordar o conteúdo das aulas de forma que contemplem as necessidades e objetivos de seus alunos, de acordo com o propósito de cada curso, o que vai ao encontro de preceitos próprios do Inglês para fins específicos e acadêmicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Não sendo esse o assunto alvo de nossa pesquisa, mas acreditando que seria válido mencioná-lo, uma vez que os cursos propostos pelos programas em questão são baseados em propostas do IFA. Além disso, muitos dos preceitos do IFA vão ao encontro de abordagens mais reflexivas do professor, propostas, também, em nossa pesquisa, por isso, a relevância de aqui abordá-lo.

Assim, como pode ser notado pelo diário reflexivo de P4, quem demonstra estar

[86] Destacamos que, por não fazerem mais parte do quadro de bolsistas ou do IsF ou do PLIU, não pudemos acompanhar ou não obtivemos gravações das aulas de todos os participantes da pesquisa. Entretanto, todos os professores estavam, de alguma forma, envolvidos no processo de formação de professores mediados pelos programas em questão, seja por fazerem parte de grupos de pesquisa, ou por atuarem enquanto discentes dos programas de pós-graduação das unidades da Unesp de Araraquara, Assis ou São José do Rio Preto.

interessado no nível de proficiência de seus alunos com vistas a refletir acerca de seu modo de trabalhar para atender as necessidades desse aprendiz, e guiá-lo em seu processo de aprendizagem. Além disso, o professor faz uso de atividades que proporcionem o uso da língua inglesa de maneira significativa, levando em consideração a realidade de seus alunos e suas experiências cotidianas.

> *"A primeira aula foi basicamente para explanar aos alunos o funcionamento do curso e 'sentir' o nível dos mesmos, pois nem sempre o nivelamento oferecido pelo sistema os posiciona de acordo com a realidade. Utilizei um exercício como 'warm up' no qual os alunos criaram frases utilizando verbos que os mesmos relacionaram com locais cotidianos e aqueles que não se sentiam à vontade podiam me enviá-las por escrito utilizando o 'chat'. (...) Como de costume, notei que era uma sala com 'mixed abilities' (habilidades mistas), com dois alunos apresentando dificuldades em relação aos tempos verbais simples".*
> *(Excerto 1, diário reflexivo de P4).*

> *"Ao meu ver, P3 está interessado no verdadeiro nível de proficiência de seus alunos de modo a posicioná-los de maneira mais realista possível, e também para que consiga auxiliá-los em seus objetivos, pois, tendo em mente o nível e habilidades dos alunos ele poderá propor atividades que sejam condizentes a realidade desse grupo".*
> *(Excerto 2, diário reflexivo da pesquisadora sobre as aulas de P4)*

O mesmo acontece com P4, quem se mostra preocupado com a maneira com que os alunos fazem uso de suas habilidades comunicativas, aplicando atividades significativas que despertem o interesse dos mesmos. Por meio disso, o professor busca refletir sobre suas próximas ações para que assim possa atender às necessidades de seus aprendizes e trabalhar com o objetivo de auxiliá-los no aperfeiçoamento de suas habilidades e competências comunicativas.

> *"A primeira coisa que eu fiz na aula foi um jogo para que os alunos se conhecessem melhor. Pedi para eles se entrevistarem e depois compartilharem com a classe o que aprenderam sobre seus respectivos pares. Nesse primeiro exercício, já percebi alguns problemas nas habilidades de produção oral dos alunos. Depois, expliquei como o curso funcionaria e dei dicas de como utilizar o Zoom. Como exercício, pedi para que cada um deles montasse uma apresentação de 3 minutos. A apresentação deveria ser <u>ruim</u> (grifo do participante), incorporando algumas das 7 práticas ruins estudadas a critério do aluno; os colegas de sala, ao fim de cada apresentação, deveriam apontar quais das 7 práticas ruins estavam sendo ilustradas pelos alunos. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade em suas apresentações, às vezes eu não sabia se o aluno estava sendo ruim por causa do exercício ou se era porque a produção do aluno era insatisfatória mesmo. (...) Acho que pra uma turma mais avançada o exercício funcionaria melhor, pois os erros ficariam mais evidentes, não se misturando com os erros reais do aluno".*
> *(Excerto 3, diário reflexivo de P4).*

> *"Por meio, principalmente, das primeiras aulas de P4, notamos o cuidado do professor com o desempenho de seus alunos no que diz respeito às habilidades comunicativas, ao mesmo tempo que reflete acerca de sua prática pedagógica com vistas a atender os anseios e necessidades de seus aprendizes, propondo atividades práticas que sejam significativas a eles".*

(Excerto 4, diário reflexivo da pesquisadora sobre as aulas de P4).

Algo parecido ocorre com P1, quem direciona as suas atividades em cinco etapas: sua apresentação; breve explanação dos alunos sobre suas vivências, contexto e pesquisas; além de uma também rápida explicação sobre o exame do TOEFL, e em seguida a respeito da aplicação da análise de necessidades e do cronograma do curso. Tais etapas refletem o interesse de P1 acerca das necessidades de seus alunos e de como irá direcionar suas aulas para um melhor aproveitamento dos alunos em termos do desenvolvimento de suas habilidades, bem como desempenho no exame de proficiência.

"(...) Tudo bem falar só em inglês?

If you´re comfortable. I´ll try to speak only in English. If you need just interrupt me
(tradução nossa: se vocês se sentirem confortáveis. Eu vou tentar falar somente em inglês, se precisarem, podem me interromper).

Let me introduce myself: I have been working with English since 2018, and I´ve discovered that it's something I really like to do. First, I started at CEL (Centro de Estudos de Línguas) for General English and then for the Language Without Borders Program, focusing on Academic English).
(tradução nossa: Deixe-me me apresentar: Eu trabalho com a língua inglesa desde 2018, e eu descobri que é algo que eu gosto bastante de fazer. Num primeiro momento, eu comecei com aulas no CEL - Centro de Estudos de Línguas para Inglês Geral e depois com o Idiomas Sem Fronteiras com o foco no Inglês Acadêmico.
(...) I don´t know if you have ever prepared or taken the TOEFL test (...) If yes, how was it? Completely different? Comfortable or not?

(...) and What are you studying? Masters? PhDs? Feel free to speak in English.
(tradução nossa: e o que vocês estão estudando? Mestrado? Doutorado? Fiquem à vontade para falar em inglês)

(...) Well, it's very nice to know that you guys are from different areas of study, and other places ... very nice!
(tradução nossa: Que legal! É muito bom saber que vocês são de áreas diferentes de estudo, e de outros lugares... muito bom!

Sobre o TOEFL: (...) You´re going to see a lot of strategies and these strategies will help us to move faster.
(tradução nossa: Vocês vão ver várias estratégias e essas estratégias irão ajudá-los a progredir rapidamente.

Sobre a análise de necessidades: (...) This way I´ll be able to know a little more about yourselves and then I´ll be able to think about what we are going to focus on this course (...) at least, think of the best way to do it.
(tradução nossa: Desse modo, eu poderei conhecer um pouco mais sobre vocês e, então eu poderia pensar no que, exatamente, nós iremos focar no curso (...) ao menos, poderei pensar na melhor maneira de fazer isso.

Sobre a programação do curso: This is our schedule, at least for today and the next class (...) As I told you, from the Needs Analysis, I will plan the rest of our course".
(tradução nossa: Esse será o nosso cronograma, ao menos por hoje e para a próxima aula (...) Como comentei com vocês, a partir das análises de necessidades, poderei planejar o restante de nosso curso".
(Excerto 5, aulas de P1).

P2 também atua na mesma direção, na tentativa de envolver os seus alunos em atividades práticas e significativas que deem pistas sobre a compreensão e produção oral, na mesma medida em que revelam os seus perfis e realidades e auxiliam o professor a planejar suas atividades com base nos dados obtidos.

> *"Today is our first class, I´m going to talk about the course, I´m going to show you the syllabus, and I want to know more about you today, so it´s just an introduction. (...) Before I start talking about the course, I want to do a simple activity, I want you to start talking to each other, I want you to ask things about your colleagues (...) Here, I put some examples, so you can ask the name, the age, the course, profession, the hobbies, you can ask anything you want for your colleagues, and try to speak in English, so you have to interview your classmates and then you´re going to introduce your colleague to the class".*
> *(tradução nossa: Hoje é a nossa primeira aula, eu vou falar sobre o curso, mostrar o cronograma, e eu quero que vocês falem mais sobre vocês hoje, então essa é só uma introdução. (...) Antes de começarmos a falar sobre o curso, em específico, eu quero fazer uma atividade simples, eu quero que comecem a falar uns com os outros, que perguntem coisas aos seus colegas (...) Aqui (indicando o slideshow compartilhado com os alunos), eu coloquei alguns exemplos, então vocês podem perguntar o nome, a idade, o curso, a profissão, os passatempos, podem perguntar qualquer coisa que queiram aos colegas e tentem falar em inglês, então vocês terão que entrevistar os seus colegas e em seguida vocês irão apresentá-los para a sala.*
> *(Excerto 6, aulas de P2).*

> *"P2 iniciou a aula se apresentando, de maneira descontraída, provavelmente para envolver os seus alunos na dinâmica, em seguida, pediu para que esses falassem sobre seus estudos e interesses. Parecia a todo momento preocupado com o entendimento e seguimento da aula, de modo a deixar o aluno o mais confortável possível para que pudesse se expressar na língua inglesa, ou para que ao menos participasse da aula, mesmo que fosse na língua materna. Estava, também, concentrado em explicar o andamento das aulas, o cronograma, além de conhecer um pouco mais sobre a realidade de seus alunos e objetivos com o curso preparatório para o TOEFL; para tanto, solicitou, além das impressões em aula, uma avaliação das necessidades dos alunos (needs analysis) (...) Num segundo momento da aula, o docente esclarece que antes de começarem a falar sobre o curso e o cronograma propriamente dito, que irão realizar uma atividade para que todos possam se conhecer melhor, o professor passa então alguns exemplos de perguntas e pede aos alunos que fiquem à vontade para perguntarem o que quiserem, depois, esclarece que cada um deles, à partir das informações obtidas, deverá, pois, apresentar o colega para a sala. Tal atividade revela a preocupação do professor em conhecer os seus alunos e também proporcionar que se conheçam e façam usam das habilidades de compreensão e produção oral de modo significativo)"*
> *(Excerto 7, Diário reflexivo da pesquisadora).*

Notamos por meio dos excertos provenientes das aulas desses professores, uma abordagem reflexiva que condiz com o paradigma sociocultural desejável nos dias atuais no âmbito da formação de professores (KANEKO-MARQUES, 2015), pois, pautado numa formação contínua e reflexiva do professor, este pode refletir sobre sua prática na medida em que concebe os interesses de seus aprendizes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), permeado por um processo interativo, mediado pelo contexto e interação cultural (JOHNSON, 2009).

No que se refere à **abordagem da pronúncia**[87] propriamente dita, e aqui fazemos menção, mesmo que de forma indireta, ao **C do conteúdo** (presente na proposta de interação entre CLIL e ensino de pronúncia), não dispomos de dados provenientes das aulas anteriores à oficina de pronúncia, por isso, baseamo-nos em dados obtidos através das entrevistas, bem como das aulas da oficina em questão, quando nos referimos às experiências prévias dos participantes e também ao diário reflexivo da pesquisadora enquanto professora dessas oficinas.

Assim sendo, por meio dos instrumentos de pesquisa relacionados aqui, observamos que os professores se mostraram receptivos à aprendizagem deste item em sala de aula. P2 e P4, por exemplo, na sua participação na oficina de pronúncia, concordam que essa deve ser ensinada em todos os níveis de proficiência.

Na aula que tratava da importância do ensino da pronúncia de ILE, sobre os materiais de ensino, como podemos ver nos excertos abaixo, P2 comentou a respeito de um livro de ensino de pronúncia para brasileiros[88] dizendo se tratar de um material bem interessante, enquanto P4 disse não identificar algum livro que trate sobre pronúncia específica de brasileiros, talvez algo relacionado à gramática e vocabulário, mas não pronúncia.

> *"Então este é o livro e ele é bem interessante. É para brasileiros que estão aprendendo inglês".*
> *(Excerto 8, aula da primeira edição da oficina sobre pronúncia, P2)*[89].

> *"Sabe, pensando sobre isso, não conheço nenhum livro sobre pronúncia. Talvez sobre gramática e vocabulário, mas não consigo pensar em nenhum sobre pronúncia".*
> *(Excerto 9, aula da primeira edição do oficina sobre pronúncia, P4).*

> *"É uma boa pergunta. Eu acho que depende de como será ensinado. Dependendo da idade e do nível você ensinará de uma forma. Mas acho que a pronúncia deveria ser ensinada em todos os níveis".*
> *(Excerto 10, aula da primeira edição da oficina sobre pronúncia, P4).*

> *"Eu concordo com P4. Acho que depende da maneira que você ensina a pronúncia, mas acredito que você deva começar desde o primeiro dia, assim as pessoas podem se acostumar com ela. Acho que isso é muito importante".*
> *(Excerto 11, aula da primeira edição da oficina sobre pronúncia, P2).*

> *"Nessa aula, a maioria dos alunos demonstrou interesse em abordar a pronúncia desde os níveis mais básicos até os mais avançados, indicaram um livro, muito bom, por sinal, já utilizado em nossa abordagem".*
> *(Excerto 12, diário reflexivo da pesquisadora sobre a aula presente na oficina de pronúncia).*

---

[87] Aqui, contamos com algumas informações do primeiro grupo, já que para o segundo grupo, devido ao tempo escasso e o trabalho com o CLIL, não tivemos tempo hábil para refletir sobre essas questões de conteúdo inerentes à pronúncia.

[88] GODOY, M. B. S.; GONTOW, C.; MARCELINO, M. *English Pronunciation for Brazilians.* Barueri: Disal, 2006. Ressaltamos que o livro mencionado foi utilizado nos capítulos desta pesquisa, assim como nos cursos sobre pronúncia. É um dos únicos livros que conhecemos que trabalha com tal temática específica para brasileiros.

[89] Apesar dessas noções serem captadas por meio do curso de pronúncia, elas são de qualquer forma anteriores a ele, por isso, resolvemos relacioná-las no momento anterior ao referido curso.

Observamos, igualmente, a relevância da pronúncia nas falas de P5, P6 e P9. Diante da fala de P9, notamos que a pronúncia, muitas vezes, torna-se o carro chefe do professor, até talvez mais importante do que a explicação do conteúdo em si, isso reflete o julgamento que muitos indivíduos fazem ao ouvir a pronúncia do outro, normalmente comparando a de falante nativo (DAVIES, 2003).

> *"Hoje nem tanto, mas eu tive alguns alunos, até na época que eu era aluno [...] aquela ideia de que a forma do professor falar, a sua pronúncia era até mais importante do que a forma como ele explicava [...] E já tive alunos que questionam quando vão falar igual ao personagem de tal filme, eles chegam com essa ideia.*
> *E também se você vai a uma festa e fala que é professor de inglês a primeira coisa que eles perguntam é a pronúncia de alguma palavra. [...] Eu acredito que a pronúncia é extremamente relevante para a profissão, tanto como aprendizes quanto como professores porque aquilo é o valor de face que o aluno dá quando vai aprender inglês".*
> *(Excerto 13, aula da segunda edição da oficina, P9).*

Algo similar ocorre na fala de P5, quando este afirma que a primeira impressão de seus alunos é de que a pronúncia está ligada, acima de tudo, ao sotaque. Sabemos que os sotaques fazem parte das noções inerentes à língua e sua pronúncia, mas não devem ser tratados como a característica principal.

> *"[...] Os alunos tendem a achar que pronúncia está muito relacionada com sotaque; [...] Ensinar pronúncia e estudar pronúncia é muitíssimo importante até para gente ir quebrando essas questões que eles trazem".*
> *(Excerto 14, aula da segunda edição da oficina, P5).*

No mesmo sentido, P6 concorda com esse valor que os alunos associam a pronúncia, lembrando que o professor é o modelo de seus alunos e que tem uma responsabilidade muito grande diante desse papel, pois é a partir dele que seus alunos irão basear a sua pronúncia e atitudes e também a pronúncia.

Portanto, é necessário que o professor tenha cuidado com suas práticas em sala de aula, bem como com a sua produção oral, pois em abordagens mais contemporâneas ele passa a ter um caráter mais ativo no ensino, não sendo o centro da aprendizagem, mas um meio para ela (JOHNSON, 2009; KUMARAVADIVELU, 2003b). Além disso, para P6, é importante que o professor corrija os alunos e os faça perceber sua produção oral rumo a um modo mais inteligível, isso nos remete às teorias de aprendizagem de sons (POLIVANOV, 1978; TRUBETZKOY, 1939; FLEGE, 1981, 1991, 1995), que podem auxiliar o professor nesse processo.

> *"Concordo completamente com essa questão principalmente sobre o valor que eles*

> *dão à pronúncia e mais importante que isso, a gente sempre tem que lembrar que o aluno ele começa com a repetição, então se o professor tem uma pronúncia quebrada, uma pronúncia não correta, que pode ser até ininteligível algumas vezes, você tem que prestar atenção que o aluno vai repetir esses mesmos vícios, esses mesmos erros, é uma responsabilidade muito grande do profissional. [...] Se eu não souber a forma correta, a mais adequada da pronúncia dessa palavra, eu não posso usar essa palavra em sala de aula porque os meus alunos vão aprender assim e vão reproduzir assim [...] É muito mais fácil minar um vício do que aprender correto, então desde o comecinho temos que ensinar da maneira correta, porque depois que assimilarem que maçã é /eipou/ é difícil dizermos o contrário, portanto é importante que a gente corrija ali, no começo".*
> *(Excerto 15, aula da segunda edição do oficina, P6).*

Algo similar é pontuado por P5, quem nos lembra da relevância da aprendizagem pronúncia em todas as idades, apesar de indicar que na idade adulta ou adolescência isso pode se tornar um pouco mais difícil, por medos, ansiedades ou crenças já pré-estabelecidas. Aqui, observamos também a relevância de professores não nativos da língua inglesa (GRADDOL, 2006) que no contexto escolar podem auxiliar o aluno, pois compartilham a mesma língua, ainda assim, vemos uma preocupação de P5 em como o seu aluno se comunicará de maneira efetiva em contextos em que a LM não estará presente, o que reflete a sua percepção sobre o inglês como língua internacional e seus vários sotaques (KACHRU, 1985; RAJAGOPALAN, 2010a).

> *"Eu acho que além de termos a pronúncia como um item obrigatório no curriculum, na formação dos alunos, ter esse olhar diferenciado também, como ensinar pronúncia para um aluno de quatro anos, que está começando a ter contato com a língua, que ainda não tem o filtro afetivo tão alto [...] fazer de uma maneira mais lúdica também do que ensinar para um aluno do terceiro ano que provavelmente teve diversos professores ao longo dos anos, que já tenha dificuldades, mas que também não possa ser deixado de lado.*
> *[...] Pois, se não trabalharmos a pronúncia como é que garantiremos que esse aluno seja entendido fora do contexto da sala de aula, porque a sala de aula é um contexto mágico, temos a LM como um meio de nos entendermos também [...] mas se ele for falar com um nativo ou com alguém que não divide essa língua materna, ele não vai ser entendido, ele também não vai entender o outro e toda essa questão de inteligibilidade".*
> *(Excerto 16, aula da segunda edição da oficina, P5).*

No que concerne aos materiais de ensino de pronúncia, notamos, de acordo com esses participantes P5, P6 e P9 que tais instrumentos não lidavam com a pronúncia de uma maneira integrada ou significativa.

Para P5, por exemplo, em sua realidade enquanto aluno que o trabalho da pronúncia era realizado de forma isolada, sendo sua grande frustração não saber como fazer uso dos símbolos fonéticos ou ao menos do que eles poderiam implicar para a pronúncia, foi na graduação em Letras que o participante teve algum entendimento sobre a questão e mesmo assim ainda sente dificuldade com algumas questões e acredita que mais tempo deveria ser devotado à pronúncia

em sua formação.

> *"No meu caso, eu me lembro que quando eu estudei inglês em uma escola de idiomas, o final do livro de atividades tinha todo a fonética e as palavras equivalentes, mas era a minha grande frustração porque a professora nunca abordou, então eu fui aprender o que era o IPA, aprender a pronúncia do -ed na faculdade. Eu tenho a sensação de que a minha formação em pronúncia não é tão boa quanto poderia ser, até porque eu tenho muita dificuldade com pronúncia, principalmente com os pares mínimos, som longo, som curto, como a gente faz".*
> *(Excerto 17, aula da segunda edição da oficina, P5).*

Igualmente, segundo P5, enquanto professor de escola regular, a pronúncia é concebida no material didático de modo isolado, e o trabalho do professor é realizado por meio da mera repetição de conteúdo, isso nos remete ao método audiolingual e à criação de hábitos (BROWN, 1971) que, se utilizados de maneira exclusiva e constante, podem não fazer tanto sentido no mundo em certos contextos[90]. Assim sendo, P5 pontua que, apesar de essa ser a proposta contida no material, ele alerta os alunos que devem refletir sobre essa produção, sobre sons e suas semelhanças com a LM, nos remetendo, novamente, às teorias de ensino e aprendizagem de sons.

O participante demonstra a sua inquietação em fazer com que o ensino seja reflexivo e significativo (JOHNSON, 2009), de que gostaria de trabalhar mais essa questão e que os materiais não fazem isso, deixando a cargo do professor essa abordagem. Identificamos tal preocupação como o senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) guiando o docente em suas escolhas por meio de suas vivências anteriores.

> *"E eu acho também que o material para o ensino regular, hoje em dia, traz essa questão da pronúncia muito solta.]...] os conteúdos não estão interligados nesse material e, geralmente, num dos últimos exercícios temos a pronúncia, falamos de word stress, do -th vozeado e desvozeado [...] são cinco palavras geralmente alinhadas, que tem o mesmo som e você tem que ficar fazendo drilling (repita depois de mim), os alunos cansam e as vezes eu tenho que ficar explicando, olha, não é só para repetir, é para gente aprender a refletir um pouco sobre isso, às vezes a gente não tem esse som no português, então a gente tem que dar uma contornada para não ficar naquela coisa rasa, e ao mesmo tempo, eu gostaria de aprofundar e poder falar do IPA com eles, porque às vezes eles veem todos aqueles símbolos que o material traz, só que não tem nenhuma explicação, então fica muito a cargo do professor de ter esse feeling e saber como trabalhar com isso. Às vezes, a gente não tem uma formação específica para a pronúncia dentro do curso de Letras, fora as suas aulas, não me lembro de um momento que a gente falou especificamente de pronúncia na parte de língua inglesa".*
> *(Excerto 18, aula da segunda edição da oficina, P5).*

[90] Esclarecemos que o método audiolingual pode ser eficaz dependendo do perfil dos aprendizes, seus objetivos e interesses e, não há como mensurar a sua eficácia sem a análise de situações específicas. Entretanto, quando nos deparamos com o mundo globalizado em que vivemos, com tecnologias e heterogeneidades, devemos estar atentos a outros métodos e abordagens que podem também ser de grande valia ao ensino e aprendizagem de uma LE.

Segundo P5, no contexto da aula da oficina de pronúncia, dedicada às questões práticas e culturais de pronúncia, mediante sua formação acadêmica e também pelo o que observa em materiais didáticos, é difícil termos acesso a um material que contemple uma maneira diferente da convencional, para além da repetição e da forma isolada.

E isso, de acordo com P5, acaba fazendo com que a palavra não tem significado e o ensino fique sem propósito, é repetir por repetir até que consiga produzir algo o mais parecido possível com o modelo proposto, essa preocupação demonstra uma mudança de paradigma - da pura repetição e foco em estruturas segmentais para algo mais significativo no nível do discurso (NAIMAN, 2016).

> *"Manuais de pronúncia, clássicos na graduação [...] era muito valorizado quando você conseguia separar os sons de determinadas palavras do inglês e quem tinha mais dificuldade sofria para tentar se adequar ali, mas é pronúncia, uma hora você está falando e outra hora acaba saindo certo [...]. É ruim, porque você não vê contexto, a partir do momento que você está repetindo a palavra solta, eu não vejo como uma coisa produtiva, pois, você está, na verdade, condicionando todo o seu aparelho fonético a funcionar e conseguir emitir aquele som, porém, ao mesmo tempo, sem o contexto ali, aquele palavra acaba virando uma palavra solta, sem propósito.*
> *É difícil a gente ver alguma coisa relacionada a pronúncia de uma forma que ela seja integrada na língua, que ela faça sentido e que ela seja divertida ao mesmo tempo, que você aprenda a pronúncia e entenda através da pronúncia um pouco da cultura do outro, um pouco da experiência do outro, de você conhecer um povo novo, por exemplo".*
> *(Excerto 19, aula da segunda edição do oficina, P5).*

Da mesma forma, P9 afirma que os livros de pronúncia utilizados tinham como base o enfoque na repetição e em aspectos segmentais das palavras.

> *"English pronunciation in use, pois um professor o utiliza bastante.*
> *E o uso do English File, com exercícios mais voltados para estruturas e repetições".*
> *(Excerto 20, aula da segunda edição da oficina, P9).*

De acordo com os resultados obtidos por meio das entrevistas[91], no que se trata da questão do **conteúdo**, ou da maneira pela qual os professores referiam-se à pronúncia de ILE em sala de aula, pode-se dizer que, na maioria das vezes, os professores também viam, enquanto alunos, ou aplicavam enquanto docentes, formas mais descontextualizadas de ensino da pronúncia, como podemos inferir, por meio dos excertos apresentados, a seguir, os quais faremos comentários mais específicos ao longo de nossas observações. Assim sendo, notamos pela fala de P2, que havia uma preocupação em atingir as necessidades e os objetivos dos alunos

[91] Lembramos que não nos atentaremos, neste momento, à algumas das aulas dos participantes envolvidos, pois não dispomos de aulas anteriores à oficina da primeira edição, somente da segunda, sendo que P2 e P4 participaram somente dessa primeira edição. Assim, para este momento, contamos com as aulas de P1e P3, mas que só dizem respeito às questões relativas ao CLIL, já que as outras foram abordadas na primeira edição.

e do curso, mas que não havia tempo hábil para trabalhar com outras questões mais abrangentes relativas à pronúncia.

Entendemos que, muitas vezes, o professor faz as suas escolhas de acordo com as suas experiências tanto como aluno quanto professor, combinadas ao propósito do curso e de seus aprendizes. Algumas vezes, diante da escassez de tempo ou mesmo por não terem vivenciado experiências em sala de aula que proporcionassem o trabalho da pronúncia de maneira integrada ao conteúdo, de modo a ser significativa ao aprendiz. O professor prioriza o trabalho talvez mais estrutural de algumas questões, mas busca alternativas que permitam que tais questões sejam mais significativas aos seus alunos, como vemos pelos excertos de P2, há uma tentativa de alinhar o conteúdo da aula com práticas mais significativas aos seus alunos, ao mesmo tempo que tais práticas refletem as crenças desse professor.

> *"Mas era isso, eu mostrava a tabela, eles viam os sons, a gente conversava um pouco [...] eu falava também pra eles não se assustarem, que eles não tinham que decorar a tabela porque eles veem e achavam que tinham que decorar aquilo.[...] falava dos dicionários [...] saber que existia aquela tabela, os sons, pra eles aprenderem a ler o dicionário e entenderem o que estava ali; falava do dicionário online também, que também tem lá a pronúncia das palavras, mas geralmente era uma aula ou no máximo duas para fazer os exercícios [...] fazia também um bingo com pares mínimos [...] Eles tinham que entender, saber por exemplo se era 'seat' ou 'seet'; mas havia que mesmo depois de falar sobre isso, desse 'i', deste "e", eles ainda tinham dificuldades nos pares mínimos. [...] Mas também não dava para trazer muita coisa, porque as aulas eram bem curtas, eram dezesseis no máximo trinta e duas horas de curso, então não dava para trazer tanta coisa de pronúncia, tinha que ir para outros conteúdos".*
> *(Excerto 21, entrevista, P2).*

Algo parecido ocorre com P6 e P9, há uma preocupação em encaixar a pronúncia em sua prática cotidiana, ou pelo menos em atividades de produção oral, todavia, não há um modo muito explícito, dirigido ou modelos que possam ajudar esse professor em como atuar nessas situações, parece ser algo feito por intuição e baseado em suas crenças e experiências enquanto aluno e professor, sempre tentando adequar a sua prática ao que seja mais significativo e produtivo para o aluno.

> *"Então, acredito que eu sempre pensei em formas de abordagem da produção oral, digo, do ensino da pronúncia sempre pensando nesse caso exatamente de como encaixar aquele 'quadrado' que vinha na minha apostila dentro da aula e para deixar um pouco orgânico, um pouco mais até interessante para o próprio aluno; mas eu acho que eu tinha exatamente isso, eu apelava muito mais para a prática, ou seja, fazia o aluno falar e quando ele falava eu fazia minhas verificações. Eu percebia quando havia um som que ele não estava conseguindo fazer direito; ou que tinha alguma dificuldade, dava pra perceber essa dificuldade e trazer para ele como 'feedback', dizendo o que estava bom e o que poderia ser melhorado".*
> *(Excerto 22, entrevista, P6).*

> *"Eu nunca preparei uma aula voltada para a pronúncia, então, em geral, eu seguia o que estava no livro; tópico que aparecia, era algo que eu sentava e estudava, né? Eu seguia os sons e as pronúncias que o livro ia apresentando. Mas em relação ao ensino, eu sempre tentava desmistificar um pouco isso com os meus alunos desde o básico [se referindo à questão dos sotaques]. Eu trabalhava muito nessa parte, mas eu nunca me aprofundei muito com isso; eu ia mais na questão do ensino de frases, de 'grammar'; coisas pontuais que às vezes eu percebia na fala dos alunos. Então a questão do 'th', a questão do 'silent consonant' da palavra".*
> *(Excerto 23, entrevista, P9).*

Essa reflexão e preocupação por parte do professor e esse trabalho de sua práxis aliada à teoria e experiências estão em consonância com os estudos iniciais de Kumaravadivelu (1994) sobre o Pós-Método, no qual são propostas dez macro-estratégias pertencentes ao professor, assim, de acordo com Kumaravadivelu (1994 *apud* SILVA, 2004) por meio do conhecimento teórico, empírico e pedagógico pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem de LE, o professor será capaz de desenvolver suas aulas a partir de métodos e/ou abordagens preexistentes, mas que representem, também, suas crenças valores, princípios e experiências.

Ainda sobre o Pós-Método, Kumaravadivelu (2001 *apud* SILVA, 2004) evidencia a importância da autonomia do aprendiz tanto em contexto acadêmico como em contexto social. Além disso, o autor pontua a existência de três figuras fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, sendo elas: aprendizes, os professores, os formadores de professores.

De acordo com essa reformulação de Kumaravadivelu (2001) descrita por Silva (2004), o papel do professor vai além da seleção de conteúdos e da maneira como irá aplicá-los em aula. O trabalho do docente agora também envolve a reflexão sobre o papel desse aprendiz na sociedade, sobre como ele fará a estruturação de sua linguagem de acordo com seus interesses e objetivos. Deste modo, o ensino em questão passa a ter um caráter mais sócio-político de modo a auxiliar na construção do aluno como cidadão.

Acreditamos, dessa maneira, que a nossa pesquisa está alinhada aos princípios do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994 *apud* SILVA, 2004; 2001) por um lado, por considerar o conhecimento teórico, empírico e pedagógico do professor e a reflexão desses fatores em sua prática.

E, por outro lado, por acreditarmos na importância do trabalho conjunto entre essas três figuras do processo de ensino e aprendizagem: aprendizes, professores, e formadores de professores, e por meio deste trabalho, proporcionar aos professores uma prática que reflita mais especificamente sobre a sua pronúncia e meios de trabalhá-la mais efetivamente e significamente em sala de aula.

No que concerne a P1, P3 e P5, observamos, também, que o ensino de pronúncia não era realizado de maneira integrada ou, muitas vezes, só se realizava em segundo plano. O que

demonstra como a pronúncia fica, muitas vezes, marginalizada em métodos e abordagens de ensino, tal como apontam Scrivener (2011), Roach (2000) e Morley (1994 *apud* SILVEIRA; ROSSI, 2006). Acreditamos que, o fato de os referidos professores deixarem tal questão para um segundo plano, esteja relacionado às suas próprias experiências prévias, pois, de maneira geral, a pronúncia, como diria Levis (2015) não era a Bela do Baile e, sim, a Cinderela, que se ausenta em seu momento de destaque.

> *"(...) não era integrado. Nunca tinha visto algo assim antes. Então era realmente nesse estilo: vamos ver o próximo conteúdo, e via algo muito pontual, sem conexão com o resto".*
> *(Excerto 24, entrevista, P1).*

> *"Acho que antes era uma coisa que ficava mais em segundo plano".*
> *(Excerto 25, entrevista, P5).*

> *"Sem muita reflexão".*
> *(Excerto 26, entrevista, P3).*

Sobre P4, P7 e P8, observamos um movimento de prática informada, ou seja, da prática para teoria, que diz respeito ao momento em que o docente, por meio de suas experiências epistemológicas observa que aquilo ocorre por meio de uma base teórica fundamentada, à partir do instante em que suas hipóteses são reforçadas por meio de uma fundamentação teórica, o sujeito se sente amparado, se sente, talvez, mais seguro para alçar voos maiores em direção a atividades e abordagens que tratem da pronúncia de modo mais integrado em sala de aula.

Esse movimento é condizente com preceitos da perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009) e às bases que constituem a abordagem CLIL (COYLE; HOOD; MARSH, 2010), pois concebe o professor como mediador de conhecimento, envolvido num processo de constante construção e (re)construção de sua práxis mediante sua visão de mundo, experiências e interações com seus aprendizes.

Além disso, a noção do conceito espontâneo ou cotidiano de Vygotski (1978) pode servir como base para explicar tal fenômeno, pois acreditamos na relação do trabalho da pronúncia em sala de aula com as experiências vivenciadas pelo professor, anteriores à sua prática docente ou fora de sua sala de aula, ou seja, processos provenientes de aprendizagem empírica, como sendo um conceito cotidiano, quando esse passa pela experiência de um ambiente de formação de professores, se torna um conceito científico.

> *"Eu posso falar que, muito do que eu acredito em pronúncia, ensino de pronúncia estava alinhado com o propósito do curso, sabe? Serviu para mim mais como um aprofundamento numa abordagem que eu já acreditava, é isso".*
> *(Excerto 27, entrevista, P4).*

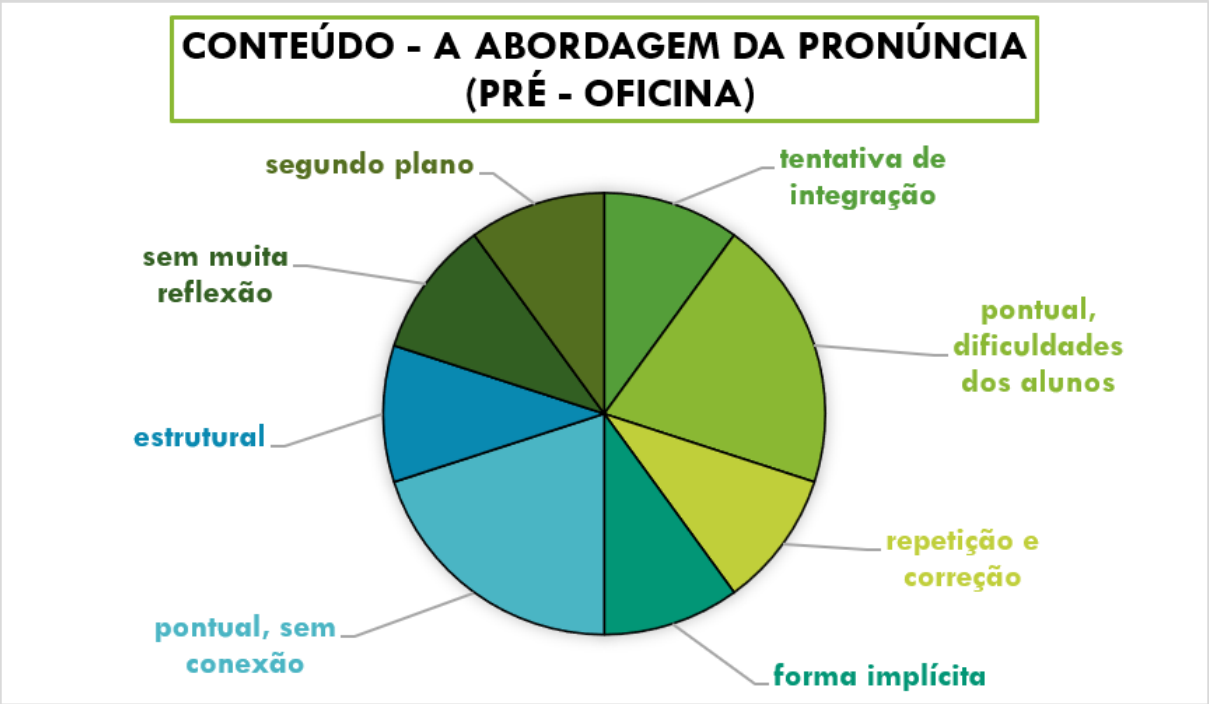
> *"Eu acho que a abordagem não mudou tanto; mudou mais o meu intuito e para quê e como eu vou fazer, mas eu trazia vídeos para ficar menos 'boring', agora eu já penso: 'ah, vou trazer esse vídeo, vai ficar mais divertido' e eu posso também já apresentar o toque pra ir junto, já trabalhar com vídeo de forma implícita, não ficar trabalhando de forma explícita".*
> *(Excerto 28, entrevista, P7).*

> *"(...) e em relação ao meu ensino, eu sempre até porque eu trabalho em uma franquia e uma das coisas que a gente tem que fazer é corrigir a pronúncia dos alunos e a gente tem que fazer isso de um modo geral, então vamos supor que os alunos estejam lendo um diálogo, você deixa eles lendo livremente, mesmo que haja erros e depois que eles leram, sem citar nomes nem nada muito específico, você coloca as palavras no 'Ipod' e corrige todo mundo de maneira geral, pede para eles repetirem e foca nas palavras que eles tiveram mais dificuldade".*
> *(Excerto 29, entrevista, P8).*

Assim, no que diz respeito à abordagem da pronúncia do inglês e também ao C do Conteúdo, mediante as aulas da oficia de pronúncia, os diários reflexivos da pesquisadora e entrevistas com os participantes desta pesquisa, observamos que todos os participantes se mostraram interessados nessa abordagem. Notamos que todos os professores se interessam em trabalhar a pronúncia de maneira significativa, mas realizavam o trabalho da pronúncia com base nos materiais didáticos que utilizam.

Entretanto, como podemos observar por meio do gráfico a seguir, uma parcela maior dos professores afirmam abordar a pronúncia de modo mais pontual segundo as dificuldades de seus alunos, um participante se pauta na repetição e correção de estruturas; enquanto outro faz isso de maneira implícita, há quem faça de modo pontual, sem conexão, outro de modo estrutural; e outro sem reflexão, há também a menção de deixar a pronúncia para segundo plano e, somente um dos participantes diz tentar fazer isso de modo integrado às suas aulas.

Gráfico 1: O C do conteúdo, o trabalho da pronúncia (pré-oficina)



Fonte: Elaborado pela autora.

Tais afirmações condizem com as influências que métodos e abordagens de ensino mais baseados na repetição (ROACH, 2000), com repetições dissociadas de contexto (LARSEN-FREEMAN, 2000). Contudo, notamos, uma vontade e tentativa desses professores em mudar os paradigmas pelos quais a pronúncia foi ensinada, eles assumem, assim, que o processo cognitivo é engajado por práticas sociais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), e constante reconstrução e transformação do professor (JOHNSON, 2009; KANEKO-MARQUES, 2015).

No que concerne ao C da Cognição, ou às teorias de aprendizagem dos sons de Polivanov (1978), Trubetzkoy (1939) e Flege (1981, 1991, 1995), bem como aos processos de andaimento, os participantes durante a aula da oficina de pronúncia, quando indagados sobre se já tinham os vistos dessa forma, negaram com um sinal, ficaram em silêncio ou simplesmente disseram que não dessa forma, primeiramente, com as teorias dos sons, na primeira edição e na segunda, nem com as teorias e nem com os processos de andaimento do CLIL[92].

Não vimos também indícios do trabalho desses conceitos nas aulas dos professores em

[92] Pudemos observar os seguintes participantes nessas interações: P2, P3, P4, P6 e P9. Outros participantes não puderam assistir às aulas e as virão gravadas, outros saíram no momento em que o conteúdo estava sendo apresentado, no fim da aula.

questão, não de uma maneira direta ou talvez consciente[93], mas diante dos excertos apresentados nas entrevistas, notamos que muitos dos professores não tinham conhecimento dessas teorias cognitivas, como vemos pelas asserções de P2, P4 e P5:

> *"Não, não conhecia essa abordagem do Flege".*
> *(Excerto 30, entrevista, P2).*

> *"Então, achei super interessante, nunca tinha visto dessa maneira".*
> *(Excerto 31, entrevista, P4).*

> *"Que eu me lembre, acho que não. Não me lembro de ter estudado isso antes".*
> *(Excerto 32, entrevista, P5).*

Ou que até tinham conhecimento de tais teorias, mas não de maneira informada e aprofundada, as viam com outras designações ou em outros contextos.

> *"Olha, muito pouco durante a graduação, foi muito pouco. A questão dos sons idênticos e semelhantes acabamos vendo; tanto é que a gente tinha um CD de prática na graduação de 'par mínimo', como isso era chato, mas acho que era isso que a gente viu, não lembro de nada mais".*
> *(Excerto 33, entrevista, P6).*

> *"(...) é difícil a gente, de fato, não sei, pelo menos com aluna, é difícil ter esse tipo de contato, mas na hora que a gente vai para formação de professores, a gente acaba tendo esse contato, e eu acho muito, muito interessante pra isso".*
> *(Excerto 34, entrevista, PI).*

> *"Ah, sim. Para mim já foi um pouco mais tranquilo porque aí eu já tinha tido contato com isso na graduação em português, na língua portuguesa".*
> *(Excerto 35, entrevista, P3).*

> *"Acho que vou lembrar. Eu lembro muito do livro do Fiorin na minha primeira graduação de linguística 2, fonética 2... É o que eu lembro muito, que foi onde a gente viu mais detalhado e que eu tive contato com isso e que depois, eu fui para coisa mais prática, não tão teórica. Foi o que eu tive maior contato mesmo teórico, de resto não sei se não teve ou eu que não prestei atenção".*
> *(Excerto 36, entrevista, P7).*

Um participante relatou tê-las visto diretamente de acordo com as designações propostas em nossa oficina, mas de maneira breve ou por colegas de outras áreas.

> *"Já tinha ouvido sim, na especialização algo sobre isso; no mestrado em uma disciplina, mas muito brevemente; na verdade mais por comentários de duas alunas que eram fonoaudiólogas, elas comentavam algumas coisas, mas bem brevemente".*
> *(Excerto 37, entrevista, P8).*

Outro participante revela que não tinha as visto em sala de aula, mas que já pesquisou

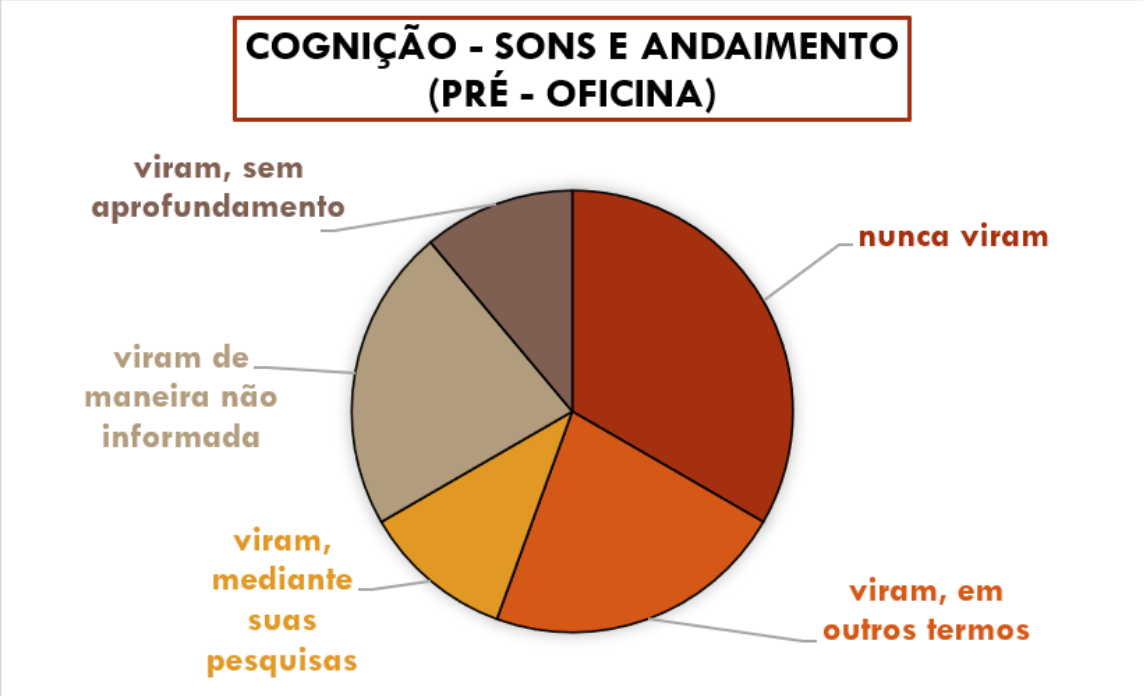
[93] Não temos muitos dados das aulas pré-oficina, mas, de qualquer forma, vimos algumas atividades em pares, mas não sabemos se, quando escolhidos, eles eram ao acaso, ou eram para que os alunos pudessem compartilhar e auxiliar no processo de aprendizagem um do outro.

sobre elas enquanto estava preparando suas aulas.

> *"(...) para te falar a verdade, não. Eu tive quando eu fui atrás durante as preparações de aula, tinha algum vídeo, alguma leitura, mas não de um curso assim que nem na faculdade, alguma coisa não".*
> *(Excerto 38, entrevista, P9).*

Compomos assim, o gráfico a seguir com o intuito de ilustrar os resultados obtidos, mediante as informações sobre as teorias de cognição, abordadas em nossa pesquisa:

Gráfico 2: O C da cognição, teorias de aprendizagem dos sons e processos de andaimento (pré-oficina)



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos por meio dele, preceitos próprios da teoria sociocultural de Vygotski (1962; 1978), no que diz respeito aos conceitos espontâneo e científico. Isso se faz presente na relação que os professores (P6, P1, P3 e P7) fazem ao mencionarem que já viram tal conceito, mas com outra roupagem, na comparação das teorias com atividades de pares mínimos, e em P9 que realizou pesquisas sobre o assunto mediante suas necessidades provenientes de sua prática de ensino. Sendo assim, temos um movimento de conceitos cotidianos, ou até de certa forma com traços científicos, mas que agora passa a ser científico na área específica de ensino dos sons. Além disso, de certa forma, em P8 quem menciona que viu os conceitos de maneira

informada, mas ainda não os associou a sua prática, talvez, um movimento contrário - do científico para o espontâneo.

Sobre o C referente às **questões culturais**, relacionadas tanto aos sotaques quanto à identidade cultural, mediante às respostas da questão "*Qual variedade da língua inglesa você considera utilizar em sua produção oral?"* obtidas por meio do questionário inicial, recebemos algumas pistas dos docentes acerca da sua noção do lugar da língua inglesa no mundo e, assim, pudemos fazer algumas asserções de como isso poderia se refletir em suas práticas enquanto professores e falantes de inglês.

Vejamos, por meio dos excertos, que a maioria dos professores, cinco de um total de nove, acredita utilizar uma variedade próxima ao FN (falante nativo), no caso o inglês americano, três são taxativos e dizem apenas americana ou inglês dos EUA, outros tentam se justificar ora dizendo que isso se deve a grande influência que tiveram dessa variedade em suas experiências com o aprendizado da língua, ora se valendo da opinião de outros interlocutores que atestam que seu inglês se parece como de um falante nativo norte-americano.

Veremos nas próximas seções, que esses docentes parecem se preocupar com a abordagem dos outros sotaques do inglês em suas aulas e tem consciência da importância da identidade cultural. Todavia, a maioria, quando indagados sobre os seus sotaques, ainda apresentam resquícios de suas experiências, as quais, muito provavelmente, refletem abordagens provenientes de metodologias mais estruturalistas, e materiais didáticos (AQUINO; HAUPT, 2014) com foco no falante nativo como ideal de aprendizagem (PAULA, 2010), igualmente em Grant (2014). O falante nativo opera, então, mesmo que de maneira passiva ou até disfarçada certa influência na vida desses docentes enquanto padrão, modelo e autoridade (GRADDOL, 2006). Isso, talvez pelo fato de que o ensino de língua inglesa no Brasil apresenta, ainda, traços do inglês como LE, no qual o falante nativo é o centro das atenções (BARBOSA; NOGUEIRA, 2021).

> *"Americana".*
> *(Excerto 39, P7 - questionário inicial).*
>
> *"Americana".*
> *(Excerto 40, P8 - questionário inicial).*
>
> *"Inglês dos EUA".*
> *(Excerto 41, P3 - questionário inicial).*
>
> *"Inglês Americano, mas só porque foi o que eu aprendi na escola e também quando fiz inglês por dois anos no Yázigi".*
> *(Excerto 42, P5 - questionário inicial).*
>
> *"Acredito que apresento traços da variedade Estadunidense, eu não reparo, mas*

> *quando alguém conversa comigo é um comentário frequente".*
> *(Excerto 43, P1 - questionário inicial).*

Apenas dois dos docentes atestam o uso de uma variedade com influência da norte-americana, mas que contém traços quer de sua LM (língua materna), o português brasileiro, quer de outras variedades do inglês. Isso vai ao encontro da ideia de que hoje em dia, há uma variedade de sons provenientes das línguas maternas de falantes oriundos de diversas partes do mundo, o que resulta em diferentes sotaques da língua inglesa, assim sendo tais sotaques fazem parte, também da identidade de cada falante, e que não devemos tentar modificá-los, mas termos como meta a inteligibilidade (WALKER, 2010).

> *"Eu geralmente reproduzo a variedade norte-americana formal como padrão, mas já assumi que minha produção tem mesclas de outras variedades que eu fui assimilando com o passar dos anos".*
> *(Excerto 44, P6 - questionário inicial).*

> *"Meu inglês tende mais pro americano eu acho, apesar de eu achar que ele tem muitos traços de brasilidade, principalmente nos sons vocálicos".*
> *(Excerto 45, P4 - questionário inicial).*

Ao passo que somente um dos participantes relata produzir o inglês internacional, e exclusivamente um deles menciona o inglês brasileiro. Isso pode nos revelar que o inglês vem se livrando das amarras do falante nativo, admitindo sua inserção no repertório linguístico de indivíduos de diferentes nacionalidades e culturas (SIQUEIRA, 2015).

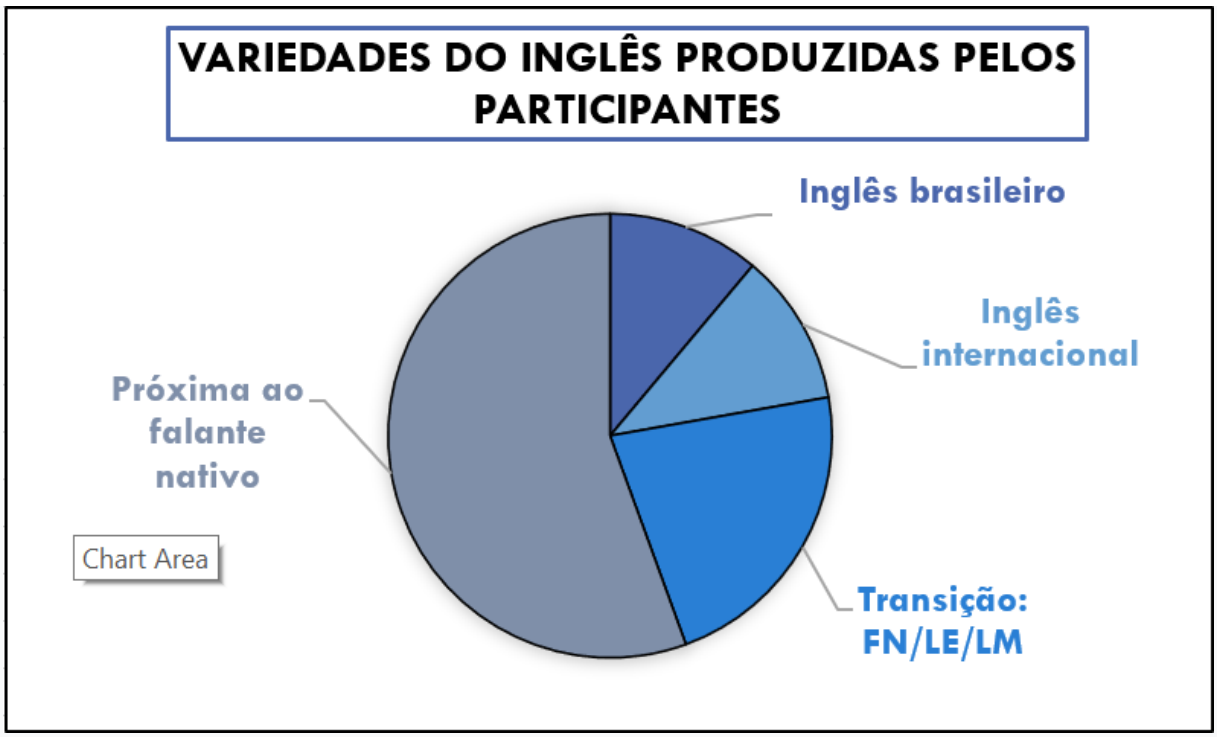
No caso do docente que afirma sua variedade enquanto inglês brasileiro, notamos um movimento em direção ao prisma da libertação, quando o indivíduo é crítico ao que lhe é imposto e reflete acerca de sua realidade (LEFFA, 2005), desenvolvendo a habilidade de aprender inglês de modo que assuma as influências de sua LM e experiências (LARSEN-FREEMAN, 2000), bem como de sua identidade cultural (HALL, 1999).

> *"International English".*
> *(Excerto 46, P2 - questionário inicial).*

> *"Inglês Brasileiro".*
> *(Excerto 47, P9 - questionário inicial).*

Desse modo, o gráfico a seguir nos auxilia a visualizar como se dá essa influência do falante nativo na percepção dos sotaques, nas crenças e na produção da língua inglesa por parte dos docentes envolvidos neste estudo.

Gráfico 3: As variedades do Inglês que os participantes acreditam utilizar em sua produção oral



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim sendo e, valendo-nos de uma perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009), acreditamos que o discurso e práticas dos professores em sala de aula são inerentes à percepção que eles têm de si mesmos, suas experiências, entre outros fatores. Assim sendo, o fato de escolherem uma variedade em vez de outra nos dá algumas pistas da maneira como podem atuar em sala de aula quando a questão se refere ao nativo. Sabemos que não podemos ser taxativos ao fazer essa análise, pois, precisaríamos e infelizmente não dispomos de um período maior de aulas desses professores em diversos contextos antes do referida oficina sobre pronúncia.

Faremos, pois, outras discussões acerca dessa questão aqui pontuada, em outros momentos de nossa análise (pós-oficina), nos quais notamos uma mudança de percepção, ao menos uma mudança relacionada a variedade do inglês utilizada nas aulas desses professores.

Ainda que não possamos assegurar como se dá a prática desses professores somente pela escolha de uma ou outra variedade da língua inglesa, conseguimos, porém, observar que seus discursos condizem com as mudanças de paradigmas que parecem ocorrer no momento atual, de acordo com a pedagogia crítica (PENNYCOOK; CANDLIN, 2017), que a língua inglesa passa a não pertencer ao falante nativo (EL KADRI, 2013), mas sim a quem a utiliza para se comunicar (GRADDOL, 2006) , sendo assim, permeada por influências das culturas e língua

maternas dos mais variados falantes tanto nativo quanto não nativos (JORDÃO, 2019).

Posicionamos, assim, com base em Johnson (2009), e a perspectiva sociocultural, em que a língua é um instrumento psicológico que dá sentido às experiências dos indivíduos, que a noção que a maioria dos professores têm de que a variedade utilizada por eles é a norte-americana pode ser advinda de suas crenças enquanto professores, bem como das influências de materiais didáticos e abordagens de inglês que não concebiam a língua como língua global, mas sim como língua estrangeiro, enfatizando a dicotomia do falante britânico e do norte-americano (BARBOSA; NOGUEIRA, 2021).

Partimos, agora, para os dados obtidos nas entrevistas, igualmente, a respeito do **C das questões culturais**, uma vez que não temos dados sobre esse tema na oficina de pronúncia, pois não o introduzimos anteriormente à apresentação desses conteúdos e também não dispomos de aulas dos docentes anteriores ao momento do referida oficina.

De acordo com os excertos a seguir, observamos que P1 abordava tais questões de uma maneira mais pontual, enquanto P2 acreditava não tratar dessas questões, pois teria que refletir um pouco sobre o assunto e pensar em formas de abordá-las.

> *"Eu acho que não abordava da maneira como vejo hoje, era muito mais pontual". (Excerto 48, entrevista, P1).*

> *"(...) Eu tinha (consciência das questões culturais), mas eu acho que eu nunca abordei muito, eu acho que eu nunca abordei a questão cultural do jeito que eu deveria. Eu acho que é meio difícil abordar a questão cultural em inglês porque parece que certas coisas eles já trazem, eu não sei, eu nunca abordei, eu tenho que avaliar em mim mesma como trazer isso para o dia a dia da sala de aula, ainda mais para eles, desse tipo de aluno que é mais urgente".*
> *(Excerto 49, entrevista, P2).*

Notamos a parceria de P3 e P4 na elaboração das aulas, de modo a problematizar ideias trazidas por seus alunos sobre quem detém a língua inglesa. Tais ideias soavam um tanto reducionistas, sob o ponto de vista desses docentes, pois somente contemplavam o modelo norte-americano ou o britânico.

Com o intuito de desconstruir tais crenças, os professores traziam exemplos de outras variedades do inglês para além da dicotomia do britânico e do norte-americano, reinante no Brasil (SCHMITZ, 2016) e mundo afora (KALVA; FERREIRA, 2013) e também dos sotaques somente dos falantes não nativos (KACHRU, 1985; GRADDOL, 2006), importante para a inteligibilidade (KENWORTHY, 1987; KOBS; BETTONI, 2022), de modo a perceber as nuances dessas variedades e provocar a reflexão em seus aprendizes no que diz respeito aos modelos de falantes encontrados no material didático que são diferentes da realidade do mundo

globalizado.

> *"(...) então sempre abordava de uma maneira legal para os alunos; para tirar algumas ideias preconceituosas que estão enraizadas.*
> *Nós (P3 e P4) sempre trabalhamos com aquele sistema baseados em tarefas, que começamos a trabalhar com alguma coisa e vamos costurando até o final da aula.*
> *Nós trouxemos um exercício com dois alunos das Filipinas descrevendo uma figura. Vemos também alguns erros gramaticais que são comuns em pessoas de outros países assim como em nós, pois todos temos dificuldades.*
> *Outro exercício é o de compreensão oral do IELTS com sotaques de diferentes países, e eu deixo claro e ainda os questionam se irão encontrar aquele sotaque claro e cristalino quando forem conversar com alguém. E também, por mais que tentemos esconder as nossas origens, algo vai transparecer e nem iremos perceber, além de não termos a necessidade de fazer isso (esconder a nossa origem)".*
> *(Excerto 50, entrevista, P3).*

Notamos, pela fala de P4 a sua tentativa consciente ou não de descolonizar atitudes e crenças (SIQUEIRA, 2015), percebendo que a língua envolve questões sociais (MOITA LOPES, 2003), de modo a problematizar essas implicações sociais (SHIN, 2004), com um olhar mais crítico da realidade (FREIRE, 1980). P4 reflete ainda sobre não ter trazido exemplos de brasileiros falantes de inglês, de modo que poderia, assim, permitir espaço para o reconhecimento de sua identidade (LEFFA, 2005) mas menciona o trabalho de outras variedades nativas e não nativas, exposição bastante válida para o aluno de inglês inserido no mundo globalizado (DE SOUZA RAMOS, 2014).

> *"A experiência que eu tive no ISF foi de IFA e sempre que eu ensinava alguma coisa relacionada a pronúncia que soasse às vezes um pouco normativo, eu deixava isso claro para os alunos que seria uma questão de estigma social.*
> *Trazer mais brasileiros falando inglês, é uma coisa que eu nunca fiz na minha aula. Sempre trouxe gente que eu gosto. Eu preparo as minhas aulas, e penso no artista europeu, no sul africano; então em algumas das minhas aulas, não muitas, eu tenho que trazer algum vídeo, alguma coisa que o falante não é nativo".*
> *(Excerto 51, entrevista, P4).*

Com base na descrição de P5, pontuamos a sua preocupação em posicionar a língua inglesa enquanto língua franca, porta de acesso para o mundo contemporâneo (PENNYCOOK, 2017) bem como em falar de outras culturas, senão a americana e britânica. Observamos também que a sua tentativa em advertir os alunos sobre o fato de que suas produções não serão iguais a de um falante nativo, mito mais difícil de manter na conjuntura atual (GRADDOL, 2006), o que implica em mudanças nos modos como definimos nossos objetivos e práticas pedagógicas (EL KADRI, 2013), notamos, assim, uma tentativa de reafirmação da identidade cultural (HALL, 1999). Concordamos com a ideia de que não há necessidade de orientar as

nossas práticas por meio do uso de terminologias próprias de nosso contexto de formação (RAJAGOPALAN, 2004; CANAGARAJAH, 2007), obtendo algo mais próximo da realidade desse aprendiz.

> *"Com os meus alunos do ensino médio, essa semana eu comecei a falar sobre cultura especificamente, fiz um recorte porque nós vamos começar a falar sobre literatura indiana, o livro traz uma unidade meio deslocada e coloca a cultura indiana lá de qualquer jeito e eu abordei com eles essa questão de cultura, de inglês como língua franca e eu sempre faço minhas análises com eles no começo do ano e uma das afirmações que tem lá é "o seu inglês nunca será igual ao inglês de um falante nativo"; e a gente acaba conversando um pouco sobre isso, mas de uma maneira muito informal, tento não levar muita terminologia porque eles não são tão motivados, não estão interessados sobre o assunto".*
> *(Excerto 52, entrevista, P5).*

Por meio da fala de P6, verificar que sua prática era orientada por algo que pudesse ser significativo aos alunos (JOHNSON, 2009) fazendo parte da atualidade e de seus interesses, contudo não há uma prática que evidencie a exposição dos aprendizes no que concerne às questões culturais por nós relacionadas. Pensamos, talvez, que mesmo ao apresentar modelos do falante nativo norte americano, o professor poderia conduzir algumas reflexões sobre esse momento histórico e político e as implicações que isso e a língua, nos moldes desse falante, traria para o nosso contexto atual.

> *"Antes eu não aplicava tanto, não trazia tanto essa questão cultural. Antes, na verdade nós pegamos o que é mais simples. Vemos ali vários textos falando por exemplo do governo norte-americano, política estava muito em voga, ano eleitoral; então era mais fácil pegar esse material, pegar esse próprio contexto que já estava refletindo na mídia e reproduzir".*
> *(Excerto 53, entrevista, P6).*

Decidimos colocar a reflexão de P7 acerca do uso das variedades do inglês nas práticas de ensino, com o intuito de revelar que o professor está ciente dessa abordagem e que a considera válida, pois, observamos que, de acordo com o seu relato, as questões culturais já se fazem presentes mesmo que de maneira implícita em vários contextos em sala de aula, sendo necessário a sua abordagem em turmas mais desinteressadas. Acreditamos que quanto mais chances o aluno tiver de trabalhar essas questões mais reflexivo e crítica ele será, e, por conseguinte, mais preparado estará para os desafios do mundo atual (PENNYCOOK, 2017).

> *"Uma coisa que me abriu os olhos mais para usar e que é o caminho a ser seguido na questão de sotaques, foi quando eu estava preparando as aulas do ISF e tem o site do 'British Council' que tem uns áudios muito legais e eu me deparei com vários sotaques, e pensei, 'mas porque'? Óbvio porque, porque não tem só inglês britânico e inglês americano, e as pessoas não vão só falar com ingleses que falam 'correto', inteligível, do jeito que está nos livros sempre; essa não é a vida. Talvez a gente tenha*

> *que abordar (questões culturais) se for uma turma mais desavisada, uma turma mais desinteressada. Mas já está muito implícito".*
> *(Excerto 54, entrevista, P7).*

Em P8, notamos uma abordagem mais direcionada a contemplar tanto as questões dos variados sotaques, quanto da identidade cultural e ao mesmo tempo da inteligibilidade. O fato de fazer uso de falantes brasileiros para exemplificar modelos de falantes de inglês, tais como a brasileira que foi para a Inglaterra e o Joel Santana[94] reflete uma movimentação do professor em refletir sobre sua língua e identidade como aspectos abertos ao novo (LARSEN-FREEMAN, 2000) num movimento contínuo (CARDOSO; LIMA, 2019), proporcionando que falantes proficientes da língua possam servir de modelo para a aprendizagem (GRADDOL, 2006).

> *"Eu sempre dou exemplo daquele vídeo, na verdade tem dois vídeos, um é de uma brasileira que foi para a Inglaterra e ela tem o sotaque muito puxado; o outro é daquele Joel Santana, que todo mundo fala: 'olha, a pronúncia dele está bem carregada', mas o que importa é que as pessoas tenham entendido o que ele disse. Então eu acho isso bem legal, a gente, claro, procura ensinar o aluno de uma forma que ele pronuncia a palavra de modo correto, mas eu acho que essa questão de sotaque já não pode ser vista como um problema porque cada um tem o seu e pronto".*
> *(Excerto 55, entrevista, P8).*

Por fim, P9 assinala que seu trabalho com as questões culturais era muito influenciado pelos materiais que utiliza em seu contexto de ensino, mesmo assim o professor tenta construir um ambiente propício para discussão, de modo a despertar o interesse dos alunos e trabalhar de modo significativo por meio de questões populares (JOHNSON, 2009).

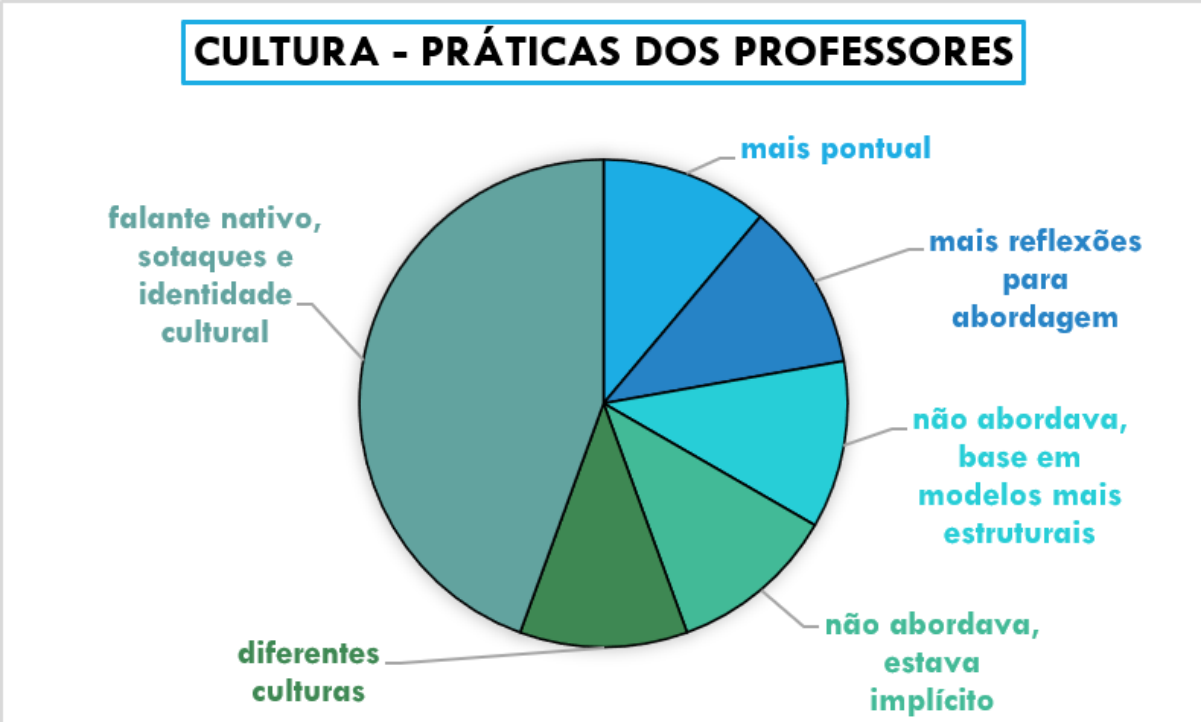
> *"Depende do tópico que trabalhava no livro. Eu fazia isso muito com música, por exemplo. Os clipes trazem muito a questão cultural, dependendo da música que a gente trabalhava; filmes e séries em geral eram esses os mais populares que eu pegava... Eu trabalhava muito, mas eram coisas que o próprio livro já trazia, pelo que eu estou lembrando agora; eu lembro da parte de crimes e punição, eu fiz uma atividade um tempo atrás sobre diferentes leis, se o aluno achava que aquilo existia ou não; 'dar descarga depois das 10 horas da noite é um crime ou não? o que você acha?' e discutir sobre isso. Eram coisas assim que eu trabalhava".*
> *(Excerto 56, entrevista, P9).*

Assim sendo, apresentamos o gráfico a seguir para ilustrar de maneira sucinta as escolhas de nossas participantes quanto à abordagem de questões culturais em suas práticas de ensino:

---

[94] Maiores informações: https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2017/01/05/o-ingles-de-joel-santana-muito-mais-que-um-sotaque/.

Gráfico 4: Práticas dos professores acerca das questões culturais



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio de tal gráfico, notamos que a maioria dos professores já abordava as questões culturais expressas em nossa pesquisa (P3, P4, P5 e P8) um participante se baseava em questões mais abrangentes (P9), outro em modelos, que refletem o nosso dia a dia, mas não refletem a língua de modo crítico (P6). Um dos participantes têm consciência dessas questões, mas acredita que elas estejam implícitas na maioria dos contextos (P7), outro necessita de mais reflexões para tal abordagem (P2) e por fim, uma participante relata abordar de maneira mais pontual (P1).

De modo geral, acreditamos que todos os participantes têm noção da importância dessa abordagem, mas os que não a fazem ainda, estão num processo para uma prática informada, afinal é difícil aliar as questões teóricas impostas pelo mundo atual, com prazos, conteúdo, cronogramas e prescrições do meio em que trabalhamos.

No que se refere à questão do C da Comunicação ou da inteligibilidade, mediante as aulas da segunda edição da oficina voltada para o ensino da pronúncia[95], o diário reflexivo da pesquisadora acerca disso e também as entrevistas, faremos algumas asserções sobre tal temática.

[95] Não trabalhamos com a primeira edição, pois, nela questões de inteligibilidade foram trabalhadas de maneira muito mais direta e explicativa do que de forma a questionar a opinião dos alunos sobre a temática.

Observamos que a maioria dos professores exprime a sua opinião com base em suas experiências, opinião que reflete alguns dos significados envolvidos na definição do termo em questão, uma vez que não há consenso sobre essa terminologia (BECKER, 2011).

Neste sentido, P7 argumenta em favor de algo que vá além do nível da palavra, essa intuição do professor vai ao encontro das ideias de Kenworthy (1987), pois envolve mais do que enunciado bem pronunciados, está também nas intenções dos interlocutores, e das ideias de Jenkins (2000) que indica ser alho além da identificação de sons sendo o contexto igualmente importante.

> *"I can only guess what it means but I´m not so sure, I don´t have an opinion about it, I think it´s like the way you´re saying things in order to let the other person understand you, not just translating word by word from Portuguese to English because then the person you are talking to will not understand properly what you are trying to say that´s what I would guess it is".*
> *Tradução nossa: (Eu posso tentar adivinhar o que significa, mas não tenho tanta certeza, não tenho opinião formada sobre isso, acho que é como se você estivesse dizendo as coisas para que a outra pessoa o entendesse, não apenas traduzindo palavra por palavra do português para o inglês porque aí a pessoa com quem você está falando não vai entender direito o que você está tentando dizer é o que eu acho que é).*
> *(Excerto 57, aula da segunda edição da oficina, P7).*

No mesmo sentido, P9 menciona que a inteligibilidade está relacionada à língua franca, sendo o foco a mensagem e não na acurácia da gramática, por exemplo, como vemos em Levis (2018). O professor traz o exemplo de dois falantes não nativos construindo significados à partir das influências de suas LMs o que, talvez, não ocorreria da mesma maneira no encontro entre o não nativo e o nativo, pois o último poderia não entender a mensagem julgando a como incorreta (WALKER, 2010).

> *"I think it usually happens when people talk about English as a língua franca, it´s more important to pass the message and to make yourself understood by the others than the grammar, than to speak word by word correctly. I remember this example when we have a Brazilian and a French talking in English, oh and If you say, oh I give classes every day, they will understand, but if you´re talking to an American, they don´t say 'give classes' they say 'teach classes', it´s more common. So intelligibility between English and French is easier in some cases because of this, if you have a conversation between a Brazilian and a French it´s going to be easier, because if you say I have 34 years old, maybe a French person will not think it´s wrong or even if they think it´s wrong they will understand, maybe an American will think that he doesn't know English, that he (the American) could not understand this".*
>
> *(Tradução nossa) Acho que geralmente acontece quando as pessoas falam do inglês como língua franca, é mais importante passar a mensagem e se fazer entender pelos outros do que a gramática, do que falar corretamente palavra por palavra. Eu lembro desse exemplo quando a gente tem um brasileiro e um francês falando em inglês, se você falar eu dou (give) aula todos os dias, eles vão entender, mas se você estiver falando com um americano, eles não falam "dar aulas" eles dizem "ensinar aulas" ou teach classes, é mais comum. Então a inteligibilidade entre inglês e francês é mais*

> *fácil em alguns casos por causa disso, se você tem conversa entre um brasileiro e um francês é mais fácil, porque se você falar que eu tenho (usando o to have e não o verbo to 34 anos, talvez um francês não ache errado ou mesmo se eles acharem errado eles vão entender, talvez um americano pense que a pessoa não sabe inglês eu não conseguirá entender isso.*
> *(Excerto 58, aula da segunda edição da oficina, P9).*

P5 apresenta algo parecido com P9, acrescentando que a ideia da inteligibilidade está implícita e muitas vezes não a aborda utilizando o termo propriamente dito. Sabemos que, dependendo do seu público alvo não há a necessidade da utilização de termos específicos, mas serão essas noções que guiarão o trabalho do professor em sala de aula (RAJAGOPALAN, 2004; CANAGARAJAH, 2007).

> *"I was going to say more or less the same thing, but it´s funny though that I consider intelligibility important especially when discussing lingua franca with my students but I don´t think I have ever approached this topic per se, it´s just something that we know, that we consider important, but I´ve never thought of discussing it".*
> *Eu ia dizer mais ou menos a mesma coisa, mas é engraçado que eu considero a inteligibilidade importante especialmente ao discutir língua franca com meus alunos, mas acho que nunca abordei esse tópico em si, é apenas algo que sabemos que consideramos importante, mas nunca pensei em discutir.*
> *(Excerto 59, aula da segunda edição da oficina, P5).*

De acordo com nosso relato proveniente do diário de campo, ficamos por um lado, surpresos pela maneira como os professores lidaram com os termos, num primeiro momento, depois, refletimos que, diante de suas experiências e formação, o resultado não poderia ser muito diferente, uma vez que se apresentam como profissionais reflexivos e críticos de suas realidades.

> *"Sobre inteligibilidade, os professores pareciam à vontade para arriscarem sobre seu significado e uso, foi uma discussão proveitosa, e eles acabaram adiantando alguns dos conceitos que eu apresentaria baseados somente em seu conhecimento geral sobre o assunto".*
> *(Excerto 60, Diário reflexivo da pesquisadora).*

Considerando as entrevistas e aqui não fizemos a pergunta direcionada ao uso ou não da inteligibilidade para nos orientar, pois achamos ser difícil delimitar quando, onde e por que a utilizamos, pois isso acontece, muitas vezes, de modo implícito, assim sendo, optamos por nos concentrar em sua abordagem e na ideia dos que os professores tinham sobre o termo, para assim pensarmos em suas práticas.

Desse modo, notamos em P1 que esse termo já havia sido abordado na graduação, ao passo que P2 relata não ter falado muito sobre isso.

> *"Esse já tinha ouvido falar, sim, de inteligibilidade, mas não com tantos detalhes, com tanta discussão como na faculdade mesmo".*
> *(Excerto 61, entrevista, P1).*

> *"Acho que a gente (cursos e graduação) também não falou sobre isso".*
> *(Excerto 62, entrevista, P2).*

P4 menciona que era uma palavra desconhecida para ele, principalmente em termos de ensinar uma língua estrangeira.

> *"Foi uma abordagem nova, eu nunca tinha visto a palavra 'inteligibilidade'; não que fosse uma palavra desconhecida para mim, mas não nesse conceito de ensinar a língua".*
> *(Excerto 63, entrevista, P4).*

P5 diz ter visto de modo informal durante sua formação.

> *"Acho que bem informalmente, talvez; não como uma disciplina pelo menos; mas por conta de eu ter feito 'teletandem', eu passei por muitos projetos que eram interculturais, eu acabei vendo essas questões por tabela, digamos assim; e acho que talvez a gente tenha falado sobre inteligibilidade na graduação, mas de uma maneira não com esse nome, não abordado dessa forma, mas de um jeito ou de outro eu já tinha visto sim essas quatro questões; talvez não tão explicitamente".*
> *(Excerto 64, entrevista, P5).*

Ao passo que P6 comenta já ter ouvido sobre o termo na graduação de maneira mais geral ligado ao inglês enquanto língua franca.

> *"Eu acredito que sim (já ouvi). Não sei se com a profundidade que eu gostaria que tivesse sido, mas eu lembro que na graduação a gente já comentava sobre isso, durante os anos da graduação principalmente; antes não, antes digo em escolas de idiomas, aquela caixinha bem fechada; mas graduação sim, com certeza a gente comentava sobre inteligibilidade; sobre diferentes culturas; sobre o inglês como língua franca a gente comentava, mas eu acho que não era tanto, eu acho que deveria ter sido mais".*
> *(Excerto 65, entrevista, P6).*

P8 relata não se lembrar da abordagem dos termos em sua formação.

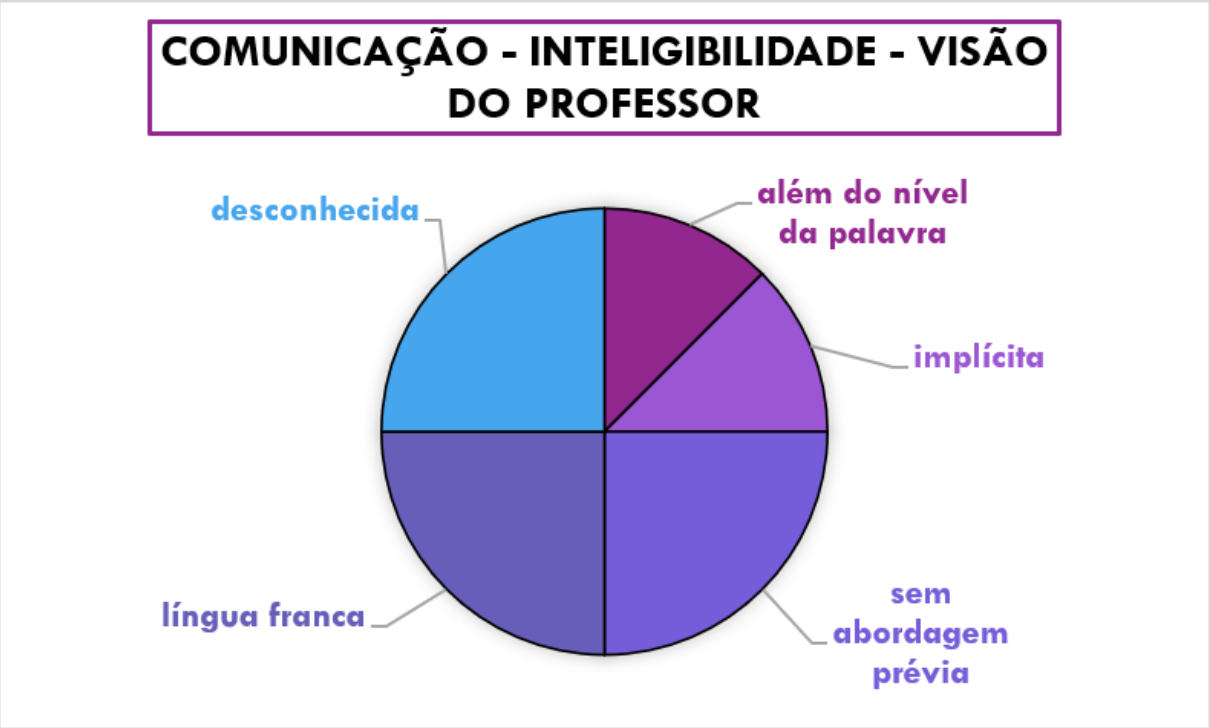
> *"Para ser sincero, eu não lembrava da inteligibilidade. Na verdade, eu acho que se isso foi abordado em algum momento, eu não lembro; eu já tinha ouvido falar bem brevemente, mas não que eu tivesse estudado sobre isso".*
> *(Excerto 66, entrevista, P8).*

Ao analisarmos os dados obtidos, observamos que, por lado, a maioria dos professores relata não ter tido contato com o termo, ou pelo menos não, de maneira aprofundada, por outro lado, quando indagados, sobre as ideias que esse termo abarca, os professores contribuíram com valiosas informações sobre tal. Isso nos indica um movimento dos conceitos cotidianos para os científicos (VYGOTSKI, 1978) em que o professor se baseia em suas experiências

epistemológicas para dar significado às questões teóricas e terminológicas que permeiam a sua prática.

Vejamos, agora, o gráfico a seguir que resume essa visão dos professores acerca da noção da inteligibilidade. Mencionamos que, por meio desse gráfico, observamos que as visões desses professores refletem esse movimento para práticas pedagógicas informadas, na mesma medida que condizem com as suas capacidades de enxergar o mundo a sua volta e transpô-lo para a sala de aula (PENNYCOOK; CANDLIN, 2017).

Gráfico 5: A inteligibilidade na visão dos professores



Fonte: Elaborada pela autora.

Faremos, na seção subsequente, considerações a respeito dos mesmos Cs do CLIL (Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação) interligados ao ensino da pronúncia, entretanto, nesta ocasião, o nosso foco recairá ao momento pós-oficina sobre o ensino de pronúncia.

3.2 O momento pós-oficina

Primeiramente, em se tratando da temática do C do conteúdo, ou seja, o pano de fundo que permeia as aulas contendo elementos da pronúncia, recorremos às aulas dos professores, às

gravações, diários ou acompanhamento[96], bem como ao nosso diário reflexivo e às entrevistas, para observarmos de que maneira se dava tal abordagem. Assim sendo, num primeiro momento, notamos que apenas um dos professores apresentou uma atividade que, de fato, contemplava a questão da pronúncia propriamente dita, como relatamos no excerto a seguir.

Este professor alegou ter certa familiaridade por se identificar com o assunto, revelou, assim, uma abordagem mais detalhada de alguns aspectos relativos aos sons da língua estrangeira. Destacamos aqui, uma prática em que o professor se sentiu frustrado (o relato está descrito num dos diários reflexivos deste participante, pois a aula, naquele momento não pode ser gravada) mediante o não entendimento de um aluno da maneira como aquele determinado som era produzido, no caso o som do -ed[2] no fim das palavras. Observamos que tais ocorrências são comuns no processo de ensino e aprendizagem de sons, uma vez que há várias questões envolvidas na percepção dos mesmos.

Igualmente, notamos que o professor guia suas ações por meio do interesse de seus alunos, abordagem proveniente do IFA, bem como pelo seu senso de plausibilidade (PRABHU, 1990).

> *"Nessa aula, trabalhamos com a pronúncia do -ed no final de palavras. Expliquei as três pronúncias possíveis, expliquei as regras, bem como introduzi o conceito de vozeado e desvozeado. Ao final, realizamos exercícios para tentar identificar a pronúncia do -ed de palavras de uma lista. Não teve um ponto alto na aula. As alunas demonstram bastante dificuldade em fazer os exercícios, e isso me deixa bem frustrado, pois acho que o problema está em mim que não expliquei direito. Não sei, eu ensinei a lição de um jeito bem parecido com o jeito que me ensinaram. Talvez tentaria uma abordagem mais focada no fato de haver ou não adição de uma sílaba para simplificar a lição e não precisar trabalhar conceitos mais abstratos como vozeamento".*
>
> *"O assunto da aula girou em torno de descrições, entrando em mais detalhes, com palavras, frases e até expressões formulaicas relacionadas a descrições. Fomos vendo item por item, trabalhando pronúncia, significado e usos. Os alunos traziam perguntas e foi bem legal. No final eles tiveram a tarefa de gravar um vídeo descrevendo algo usando o que foi aprendido. A participação ativa dos alunos durante a leitura das expressões foi muito bacana e me deixou motivado. Durante a aula eu não lembrava o significado ou a pronúncia de algumas palavras e me senti um pouco inseguro por causa disso. Gostaria de ter tido tempo de rever o material antes da aula começar".*
> *(Excertos 67 e 68, Diário reflexivo de P4 sobre sua aula).*

Mediante as aulas da oficina sobre pronúncia, num primeiro momento, indagamos como se dava a abordagem da pronúncia nas aulas desses professores, obtendo assim informações

[96] Neste momento contamos com a gravação ou acompanhamento das aulas de P1, P2, P3 e P4. Como já mencionado, não obtivemos dados provenientes dos outros participantes, pois, ou não estavam lecionando cursos voltados para a compreensão e produção oral, ou já não faziam mais parte dos programas enquanto professores.

acerca disso no momento pré-oficina e, durante a oficina, notamos que eles se interessam pela questão, de maneira geral, entretanto não dispomos de tempo hábil para discutir a questão do conteúdo nas aulas, fazendo isso num momento posterior - nas entrevistas.

> *"Nas aulas dedicadas à abordagem do conteúdo da pronúncia, num primeiro momento fizemos isso a partir da integração da pronúncia em momentos variados na aula, na outra edição já relacionamos esses momentos ao CLIL. Como não havia tempo hábil e estávamos preocupados em passar algumas noções mais importantes sobre o ensino da pronúncia no espaço delimitado ao curso, deixamos a discussão para o momento das entrevistas".*
> *(Excerto 69, Diário reflexivo da pesquisadora sobre a oficina de pronúncia).*

Já no que diz respeito ao fato desse elemento do conteúdo ser integrado ou não, tanto nas concepções dos professores e suas práticas, do ponto de vista geral, e por meio do CLIL, mediante às entrevistas, recebemos os seguintes resultados expostos nos excertos subsequentes.

Segundo P1, o trabalho da pronúncia quando realizado de maneira integrada ao conteúdo das aulas pode ser de grande valia para o professor em sala de aula, assim como a integração entre os aspectos do CLIL ao ensino de pronúncia, observamos que houve uma reflexão quanto à sua práxis no que se refere à essa abordagem de maneira integrada. Como podemos inferir diante do seguinte excerto:

> *"Quando ela [a pronúncia] é integrada e é feita de forma contínua, não é algo separado, e contínuo e está ali no meio de tudo, eu acho que é muito benéfico. Assim, depois que eu tive essa visão ficou muito mais fácil as maneiras com as quais eu posso abordar isso durante a aula, sabe? Às vezes não tem nada ali, mas eu posso preparar com base naquilo que a gente já estudou, para poder falar um pouquinho da pronúncia em uma aula que teoricamente não teria nada, não precisa nem ter atividade para falar de pronúncia, então, é algo que pra mim assim o CLIL acrescentou bastante. A hora que você junta essas duas coisas: o CLIL com a pronúncia, eu acho que é um efeito muito legal nas aulas e tudo. Eu acho interessante que ele esteja integrado e acho que necessário também. Porque tem muita coisa que afeta a inteligibilidade. São pontos que em algum momento podem fazer diferença. Agora eu vejo que é um ponto que aparece (integração de conteúdo). Tem hora que eu estou montando a aula, e estou pensando nisso. Acho que cada vez mais os resultados das aulas vão ser melhores".*
> *(Excerto 70, entrevista, P1).*

Ainda para P1 é interessante que a abordagem da pronúncia esteja integrada ao ensino de língua inglesa, pois isso pode fazer a diferença para o aluno em termos de inteligibilidade, sendo uma maneira de conectar o conteúdo com os aspectos inerentes ao ensino da pronúncia do inglês:

> *"Eu acho interessante que ele esteja integrado e acho necessário também porque tem muita coisa que afeta a inteligibilidade, são pontos que, em algum momento podem fazer diferença (...) então acho importante que esteja presente ali sim e de uma maneira integrada, é uma forma de conectar tudo né, não fica aquele Frankenstein".*

(Excerto 71, entrevista, P1).

P1 igualmente destaca a importância de refletir acerca dos materiais voltados para o ensino de pronúncia que poderiam ser relevantes em seu contexto de sala de aula. O que nos remete à perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009) e o constante e valioso movimento que o professor faz entre teoria e prática.

> *"Foi interessante ver a abordagem que existe da pronúncia em cursos e livros didáticos, a partir disso pude refletir sobre quais livros escolho usar e qual abordagem tomar".*
> *(Excerto 72, questionário final de P1).*

Ainda sobre a questão do conteúdo em P2 também notamos a inclusão de atividades diferentes em que os alunos faziam uso da compreensão oral e depois refletiam sobre ela e as palavras em questão, por meio de discussões.

> *"Durante o listening trouxe atividades diferentes, eles ouviam e a gente comentava; eu também gostava de trazer exemplos de diferenças na mesma palavra, dúvidas, acho que mudou sim. É que eu gosto muito dessas partes igual você falou de discussõezinhas durante aula, que fazem durante a aula, para um tempinho e tenta explicar aquilo, que pode ser a dúvida de outros também".*
> *(Excerto 73, entrevista, P2).*

P2 também ressalta que os exemplos e abordagens durante a oficina de pronúncia o fizeram refletir na maneira como aborda algumas questões relacionadas a pronúncia em suas aulas:

> *"Achei bem interessante os exemplos das aulas e as abordagens dos exercícios, me fez pensar, refletir em certas coisas que não refletia tanto, certos sons, e como abordar isso com os alunos (...) a melhor maneira, para não ficar tão maçante".*
> *(Excerto 74, entrevista, P2).*

> *"Achei a abordagem enriquecedora já que fez com que refletíssemos sobre a abordagem da pronúncia em cursos e livros didáticos, levantando discussões e até soluções para tal tópico. Não acredito que hajam pontos negativos já que foi bem esclarecedor o modo como a docente conduziu o assunto, além de levantar um ponto que não havia ainda sido analisado por mim".*
> *(Excerto 75, Questionário final de P2).*

P4 acredita que seria benéfico trabalhar a pronúncia de um ponto de vista integrado, pois para ele é importante que o ensino seja significativo ao aluno, demonstrando preocupação com a aprendizagem do mesmo, buscando alternativas para que isso aconteça de maneira mais natural, sem resistência, ou somente por obrigação.

> *"Sim, eu acredito que sim, porque de acordo com os métodos a gente acaba sempre caindo no ensino de pronúncia; de trabalhar o alfabeto fonético daquela forma, você é obrigado a ler aquilo daquele jeito; o que pode criar uma resistência, como foi o*

> *meu caso. Então hoje em dia ao ensinar eu estou ao mesmo tempo aprendendo sobre pronúncia, porque eu me coloco no lugar do aluno, tenho que entender como funciona isso; porque o aluno fala daquela forma; então você busca, você entende e você passa isso para ele; quando o aluno entende porque que ele está causando o erro, que não é porque ele simplesmente não sabe pronunciar, isso é muito mais fácil para ele. Então eu acho bem interessante trabalhar dessa forma. (...) eu acho que existe sempre uma resistência para coisas novas".*
> *(Excerto 76, entrevista, P4).*

Notamos algo parecido em P5 que demonstra estar envolvido de modo mais consciente em transmitir o ensino da pronúncia de maneira mais significativa, de modo a mostrar para os seus aprendizes que aquilo tem uma função, que poderá ser útil em seu trabalho com a língua inglesa, relacionado questões teóricas com sua práxis em sala de aula (JOHNSON, 2009).

> *"Acho que antes do curso era uma coisa que ficava mais em segundo plano, e agora é algo um pouco mais consciente sobre os pontos que eu posso abordar; é legal trazer a pronúncia, a cultura e mostrar para os alunos que isso existe, que não está ali só por estar".*
> *(Excerto 77, entrevista, P5).*

> *"Aprendi coisas sobre esses tópicos (abordados no curso) que me fizeram refletir sobre como eu ensino e aprendo a língua inglesa".*
> *(Excerto 78, questionário final de P5).*

Da mesma maneira, P6 pontua que tal integração é uma nova maneira de pensar no contexto do ensino de línguas, que pode ser aplicado em diferentes tipos de aula, o que o impulsiona a pensar em novas práticas que ele possa pesquisar e se basear.

> *"Acredito que sim. É uma nova forma de pensar no ensino de línguas; de pensar no ensino de línguas abordando essa bagagem cultural e esse casamento entre conteúdo e linguística, porque pode ser aplicado em qualquer aula, pode ser qualquer conteúdo. Isso abre meus olhos como docente para novas práticas, com coisas novas, que eu posso pesquisar, que eu possa me apoiar".*
> *(Excerto 79, entrevista, P6).*

Observa-se, assim, em P6, essa constante conexão e movimentação entre teoria e prática (JOHNSON, 2009) tão necessário aos professores de línguas estrangeiras em busca de um ensino significativo e acessível aos seus aprendizes, de modo a refletir e (re)avaliar e (re)validar suas percepções advindas de suas práticas.

> *"Eu acredito que por ser um curso com professores de idiomas, foi uma incrível troca e eu, particularmente, gostei muito de como a professora trabalhou essa abordagem, mostrando as 'falhas' e as 'lacunas' que os materiais didáticos disponíveis apresentam. Foi interessante ver que não estamos sozinhos em nossa insatisfação, mas que outros professores passam pelo mesmo".*
> *(Excerto 80, questionário final de P6).*

No mesmo sentido, P7 relata que essa integração auxilia na formação de aprendizes críticos, pois não o ensinar simplesmente pelo ensinar, pela forma, envolve a reflexão, a construção de sentidos. Vemos também que o participante pontua o desejo de não "estacionar" em seu processo enquanto docente, de sempre se (re)descobrir e (re)construir suas práticas pedagógicas mediante a novas vertentes e contextos.

> *"(...) eu acho que principalmente a questão de fazer alunos críticos, então não é simplesmente 'é assim porque é assim'. Criar, construir todo esse conteúdo com o aluno; criar essa maturidade linguística, para isso a precisamos ter esse estudo e para mim, para eu me sentir mais realizada, para eu conseguir melhorar, não ficar estacionada, porque senão a gente estaciona e não é legal".*
> *(Excerto 81, entrevista, P7).*

Por meio da fala de P8, notamos o seu interesse em buscar novos conhecimentos em prol do desenvolvimento de novas perspectivas e repertórios, o docente acredita que essa maneira de integrar o conteúdo associado à pronúncia é benéfica, pois alia a teoria à prática por meio da construção de materiais didáticos que revelam tal associação, considerando isso relevante para sua formação.

> *"Sim, eu acho que tudo que ouvimos e estudamos, ainda mais o estudo sobre a língua no nosso caso, aumenta a nossa visão, repertório, conhecimento, percepção e perspectiva sobre. Eu acho que teria feito bastante diferença se eu tivesse aprendido isso antes na minha graduação, por exemplo. Porque não é algo só teórico, a teoria não vale nada se na prática ela não funciona e esta questão engloba a teoria com a prática, pois você mostrou atividades de como integrar isso e mostrar para os alunos a questão da pronúncia; da inteligibilidade e como eu gosto muito da parte de construção de material didático, eu achei extremamente relevante. Eu acho que isso deveria ter sido abordado desde a minha graduação".*
> *(Excerto 82, entrevista, P8).*

Além de considerar a relevância da abordagem da pronúncia em sala de aula de ILE no contexto de formação de professores.

> *"A pronúncia é parte do idioma, bem como do seu processo de aprendizagem, portanto acho muito relevante que seja abordado em cursos".*
> *(Excerto 83, questionário final de P8).*

Pelas asserções de P9, notamos o seu interesse em aliar o CLIL ao trabalho com o vocabulário, pois é este o seu interesse maior, está "enraizado" em sua realidade, assim como sua falta de interesse em trabalhar a pronúncia, por considerá-la difícil e maçante, mas não por achá-la desnecessária. O professor relata a necessidade de quebra de paradigmas sobre o receio que muitos sujeitos têm em abordá-la e que sua integração ao CLIL pode ser muito benéfica. O participante expõe, também, que não obteve mais oportunidades de lecionar após a referida

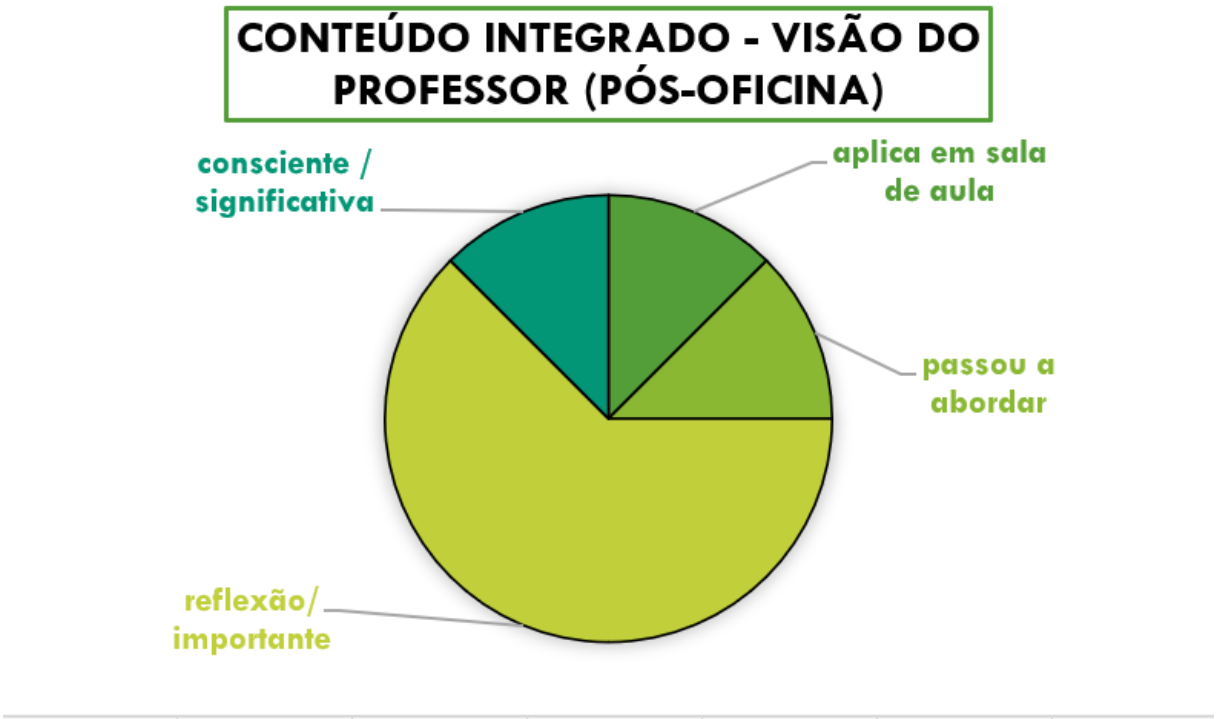
oficina, e portanto, não pode aplicar o que foi tratado, mas que a pronúncia é algo que ele pensa em aprofundar, justificando ter até adquirido o material específico para tal.

> *"Eu gostei, mas foi a primeira vez que eu vi isso por essa perspectiva e acho que é válido para mim, pois a pronúncia não seria a primeira habilidade que eu trabalharia. Enquanto prestava atenção nas suas aulas, eu refletia em como aquele conteúdo poderia ser interessante no trabalho com vocabulário, porque é isso que está enraizado em mim. Eu acredito na relevância da pronúncia, mas acho necessário a quebra de paradigmas sobre o receio que muitas pessoas têm em abordá-la, como conversamos nos primeiros momentos das aulas. A abordagem CLIL é interessante, o ensino de pronúncia também; os dois juntos melhor ainda mas eu acho que ainda precisa ser feito um trabalho antes para aproximação dos professores com pronúncia para depois chegar no CLIL. E infelizmente depois do curso eu não dei mais aula. Essa aula*[97] *da semana passada era do estágio docência. Eu acabei não praticando nada de novo, mas foi isso eu tenho essa ideia de ir mais atrás da questão da pronúncia, depois do nosso curso eu comprei aquele livro do 'English for Brazilians'".*
> *(Excerto 84, entrevista, P9).*

O gráfico a seguir busca resumir as principais impressões e aplicações desse conceito do conteúdo integrado ao CLIL no âmbito da pronúncia. Aqui, não obtivemos relatos de P3, mas no que se refere ao restante do grupo, percebemos que tal proposta parece fazer sentido do ponto de vista de suas práticas. Sabemos, contudo, que há um longo caminho entre a exposição a esses assuntos, sua reflexão e posterior aplicação. Pelos dados aqui apresentados, observamos que os professores estão em diferentes estágios desse caminho, mas que a maioria refletiu acerca do que foi proposto.

[97] A aula em questão foi ministrado por P9 enquanto participante do Estágio Supervisionado, realizada no curso de Letras, na área de Língua Inglesa, sendo a pesquisadora recebida como convidada para discorrer acerca da proposta de integração da pronúncia e abordagem CLIL, com o intuito de desmistificar o primeiro item e apresentar mais detalhadamente o segundo.

Gráfico 6: Visões dos participantes acerca do C do Conteúdo integrado ao CLIL



Fonte: Elaborado pela autora.

Concernente ao C da Cognição, nos baseamos em dados provenientes principalmente das entrevistas, e também da oficina sobre pronúncia, dos diários da pesquisadora e das aulas dos professores em questão, Assim sendo, seguem os excertos:

De acordo com P1, sobre os elementos teóricos e cognitivos do ensino da pronúncia, é pertinente olhar para o modo como um falante de português concebe a pronúncia da língua inglesa:

> *"Os modos de pronúncia de um falante do inglês só que com a língua materna como português, eu acho que olhar isso foi é muito bom para de fato tomar consciência disso que era uma coisa que eu nem reparava antes, agora eu não só reparo como é uma coisa que eu penso na hora de montar uma aula".*
> *(Excerto 85, entrevista, P1).*

Pontuamos que o trabalho de P1 é bastante válido e relevante no sentido de que permite a reflexão indireta do aluno sobre o ritmo da língua inglesa e, também proporciona a aplicação e treinamento de técnicas que o auxiliarão na hora da realização da parte dedicada à compreensão oral no exame de proficiência em questão.

> *"Guys, I would like you to focus on the main words of this part (...) They are mostly nouns, adjectives or verbs".*
> *"(...) now, try to focus on the details (...) you will see that these words are more related*

> *to prepositions or conjunctions".*
>
> *"Pessoal, prestem atenção às palavras principais nesta parte (...) elas são, em sua maioria, substantivos, adjetivos ou verbos".*
> *"(...) agora, tentem focar nos detalhes, vocês verão que essas palavras são mais relacionadas à preposições e conjunções".*
> *(Excertos 86 e 87, gravações de aulas de P1).*
>
> *"Observamos nas aulas de P1, principalmente as dedicadas à compreensão e produção oral, uma preocupação em enfatizar elementos que diferenciam o ritmo da língua inglesa ao ritmo da língua portuguesa. Por exemplo, em uma aula, o docente pede aos alunos que memorizem as palavras que mais se destacam no exercício de listening do exame TOEFL ITP, dando ênfase ao fato de que essas palavras são normalmente substantivos, adjetivos e/ou verbos. Em seguida, numa segunda aplicação do exercício de listening, o docente pede aos seus alunos que prestem atenção aos detalhes, enfatizando que nos detalhes encontraremos palavras como preposições e/ou conjunções".*
> *(Excerto 88, diário reflexivo da pesquisadora acerca das aulas de P1).*

Contudo, é interessante nos atentarmos à prática deste professor quanto à abordagem do ritmo da língua inglesa, pois, embora consideremos um aspecto de extrema relevância a iniciativa de utilizar tal abordagem, salientamos que a mesma poderia ter sido realizada de maneira mais direta e específica em termos das diferenças existentes entre o ritmo da língua inglesa e portuguesa.

Seriam poucos minutos dedicados a explicitação destes fatores, no sentido de chamar a atenção dos alunos para o fato de que, no português, o ritmo é muito mais direto do que no inglês, de maneira a enfatizar que na língua inglesa, em se tratando do ritmo, há uma percepção de altos e baixos no discurso, pois as palavras que detém a informação propriamente dita, as chamadas "*content words"*, ou palavras detentoras de conteúdo são mais proeminentes na produção oral. Enquanto as palavras que detém funções mais estruturais ao longo do discurso, as chamadas "*functional words",* ou palavras detentoras de funções, são as menos proeminentes na fala.

Acreditamos que, à partir de tal explicitação, o professor poderia auxiliar e até diminuir a ansiedade de seus alunos quanto aos exercícios de *listening* do teste de proficiência, uma vez que poderia enfatizar que faz parte do processo de compreensão ser mais difícil compreender os detalhes contidos num exercício de compreensão oral justamente por conta dessas características do ritmo do inglês. É nos detalhes que estarão contidas as "*functional words"*, as quais têm como traço uma menor saliência de tonicidade nas sentenças, o que pode, muitas vezes, dificultar a compreensão.

Compreendemos que tal situação vai ao encontro de uma das teorias pertencentes ao ensino dos sons de LE discutida ao longo deste trabalho, sendo esta, a teoria do crivo fonológico de Trubetzkoy (1939) que, na comparação entre o sistema fonológico da LM e da LE, evidencia

a existência de um crivo ou filtro no processo cognitivo de percepção dos sons, e, por esse crivo passariam as informações da LE, as quais seriam percebidas de acordo com as características da língua materna e não da língua estrangeira.

Sendo assim, muitas vezes, não nos atentamos ao fato de que o ritmo do inglês e do português são diferentes, e que é importante salientarmos isso aos alunos, de modo que possam compreender que não se trata de uma falta de habilidade de sua parte, mas que faz parte do processo cognitivo de compreensão da LE. Acreditamos, assim, poder diminuir o seu filtro afetivo (KRASHEN, 1982 *apud* CALLEGARI, 2006) de modo a diminuir a ansiedade, motivar e aumentar a autoconfiança do aluno no trato e prática da pronúncia da língua inglesa.

Tendo isso em mente, pontuamos o pensamento reflexivo de P1 quanto às questões teóricas do ensino dos sons, e seu movimento em direção a práticas mais teoricamente informadas (JOHNSON, 2009).

> *"Quanto às questões teóricas (ensino de sons) foi importante, pois alguns aspectos foram novidade e agregaram para meu conhecimento em pronúncia, assim como um self-awareness".*
> *(Excerto 89, questionário final de P1).*

Algo parecido acontece com a abordagem de pares mínimos relatada por P2, em suas aulas. Neste caso, consideramos a relação entre a Teoria do Modelo de Aprendizagem da Fala de Flege (1981, 1991, 1995), pois notamos que P2 compreende que os sons percebidos por seus alunos possuem certas características quando os comparamos aos sons português, podendo estes, segundo Flege ser classificados em idênticos, semelhantes ou novos em relação aos sons de sua LM.

> *"Mas era isso, eu mostrava a tabela, eles viam os sons, a gente conversava um pouco e depois a gente fazia uns exercícios, fazia também um bingo com pares mínimos. Eles tinham que saber, por exemplo, se era /sɪt/ ou /sɪ:t/, mas eu via que mesmo depois de falar sobre isso desse /ɪ:/ e desse /ɪ/ eles ainda tinham dificuldade nesses pares mínimos, a gente ia exercitando. [...]. Mas também não dava para trazer muita coisa, porque as aulas eram bem curtas".*
> *(Excerto 90, entrevista, P2).*

Mediante a fala de P2, notamos um cuidado em abordar a questão da pronúncia de maneira mais prática com os alunos, para que pudessem notar a sua presença nos dicionários, bem como a implicação de sons de pares mínimos na comunicação desses aprendizes, uma vez que tais pares mínimos são, geralmente, sons semelhantes, segundo a categorização de Flege (1981, 1991, 1995). O uso do bingo, por exemplo, na abordagem dos pares mínimos, demonstra, ao nosso ver, uma preocupação por parte de P2 em tornar o assunto mais interessante e

significativo aos alunos para que pudessem transferir tal conhecimento à sua prática diária.

> *"Nas aulas observadas, notamos o trabalho com a pronúncia na primeira aula de cada curso, apesar de ser uma abordagem um pouco mais estrutural, centrada na percepção e produção dos sons propriamente ditos, é válido enfatizar a maneira cuidadosa como P2 procurou discutir tal conteúdo, de modo que fosse interessante ao aluno perceber a importância da pronúncia do ILE, a sua presença nos dicionários e as situações problemáticas que poderiam ser provocadas pela produção dos pares mínimos (sit: verbo sentar) e (seat: assento) em questão".*
> *(Excerto 91, diário reflexivo da pesquisadora acerca das aulas de P2).*

Além disso, observamos, de acordo com o questionário aplicado ao fim da oficina acerca da pronúncia de ILE, que a docente parece se interessar pelas questões teóricas relativas ao ensino dos sons e se preocupa na maneira como levá-las para a sala de aula, movimento próprio da perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009) que transita entre a teoria e a prática de modo a contemplar o que será mais válido para o aluno em sala de aula.

> *"Sobre as teorias de ensino e aprendizagem de sons também achei tudo bem esclarecedor. Adorei que a docente (a pesquisadora) sempre trazia exemplos de exercícios para serem abordados em sala de aula".*
> *(Excerto 92, questionário final[98] de P2).*

Porém, a partir do relato de P2 acerca da aplicabilidade de exercícios que davam conta dos pares mínimos, nos deparamos com uma certa dificuldade dos alunos em entenderem e produzirem esses determinados sons.

Pensamos que, uma abordagem que reflita questões para além dos pares mínimos, como a de que é natural e parte de um processo cognitivo e que pode ser realmente difícil para o aluno, na comparação da nossa língua materna com a língua inglesa, perceber esses sons semelhantes propostos por Flege (1981, 1991, 1995) poderia evitar um certo bloqueio por parte deste aprendiz na pronúncia dos referidos sons.

Ademais, ao priorizarmos a inteligibilidade como meta aos alunos e enfatizar o cenário atual de encontros multiculturais, poderíamos auxiliá-los a diminuir suas expectativas e anseios quanto à produção desses sons semelhantes, a fim de que pudessem focar em estratégias de aprendizagem e comunicação que explorassem o tratamento desses sons semelhantes, tais como: interações, vídeos com falantes não-nativos, apresentações orais, o trabalho da pronúncia de forma contextualizada aos tópicos de aula, etc.

Dentro dessa mesma perspectiva, proposta por Flege (1981, 1991, 1995), apresentamos

[98] Como descrito nos instrumentos de pesquisa, questionário aplicado ao fim do curso sobre o ensino da pronúncia de ILE, com a finalidade de obter informações sobre as impressões dos professores participantes, os aspectos positivos, negativos e possíveis sugestões para a melhoria de tal curso.

a fala de P5 sobre a importância da reflexão, ao longo de sua formação, acerca de elementos cognitivos intrínsecos ao ensino da pronúncia.

> *"Nós temos como língua materna o português, e o português tende a ser um tantinho mais regular eu diria do que o inglês e, principalmente, com os sons que nós não temos no português, né? Daí eu estou pensando no clássico <th> e a gente tem que saber explicar por que que ele não existe e como a gente faz para pronunciar ele, né, para os alunos e isso a gente só faz aprendendo realmente como pronuncia".*
> *(Excerto 93, entrevista, P5).*

Podemos, por meio dessa ponderação de P5, perceber a relevância do tratamento da pronúncia em sala de aula tendo em vista os processos cognitivos envolvidos na percepção e produção dos sons da ILE, tanto por parte dos professores quanto pelos alunos.

Nessa perspectiva, segundo P2, a teoria de Flege, por exemplo, pode ser interessante para entender o processo que acontece na produção de alguns sons, como o /i/ longo e breve:

> *"Não conhecia essa teoria do Flege, achei interessante, porque na prática a gente vê que é real, esse i longo e esse i breve, a gente fala o mesmo som e a gente acha que é o mesmo som, a gente pode ouvir mil vezes que a gente vai achar que é o mesmo som, até que alguém fala – não é o mesmo som – e mostra que não é o mesmo som, então é bem interessante porque eu consegui ver isso na prática (...) eu como aluna de língua inglesa, quando eu descobri que leave e live não tinham o mesmo som, eu fiquei chocada".*
> *(Excerto 94, entrevista, P2).*

Igualmente para P2, tal teoria também pode fazer diferença e auxiliar em seu trabalho em sala de aula, pois permite a associação de suas vivências à teoria, transformando-se em algo significativo.

> *"Como professora faz diferença, parece que fica mais claro, porque você mostra, porque a gente vê as coisas, mas a gente não para pra pensar muito, mas depois que você lê a teoria, você começa a associar com o que você já viu ou vivenciou e aí com a teoria parece que tudo faz sentido assim".*
> *(Excerto 95, entrevista, P2).*

Para P4, as teorias sobre o ensino de sons são relevantes no sentido de que fazem com que o professor esteja em constante reflexão:

> *"Eu acho importantíssimo essa abordagem teórica para gente se posicionar em inglês, eu estou sempre me questionando em inglês, sempre tentando melhorar, e é trabalho do professor isso, que se a gente cai num molde único, a gente acaba ficando para trás".*
> *(Excerto 96, entrevista, P4).*

Ressaltamos que, para P4, tais questões teóricas deveriam ter sido mais aprofundadas durante o curso sobre pronúncia:

> *"Muito proveitoso, muita coisa nova, gostaria que tivesse mais aprofundamento teórico nesse assunto (ensino dos sons de ILE) durante o curso".*
> *(Excerto 97, questionário final de P4).*

Notamos, assim, o interesse do docente quando o assunto é pronúncia e seus aspectos segmentais, quando esse levanta hipóteses acerca das semelhanças entre os sons vocálicos e os consonantais, isso nos remete às teorias de Flege (1981, 1991, 1995) sobre as semelhanças e diferenças entre os sons.

> *"Bom, as vogais são totalmente diferentes, certo? Então talvez as consoantes sejam mais parecidas. Só consigo ver semelhanças nelas, porque as vogais são diferentes e mais variadas".*
> *(Excerto 98, aula da primeira edição da oficina sobre pronúncia, P4).*

Em suas aulas, conforme já expomos no item anterior, sobre o conteúdo, observamos a sua tentativa de incluir a pronúncia de modo integrado, trabalhando a questão do -ed no final das palavras. Pensando no ponto de vista dos sons propriamente ditos e também no contexto, proporíamos uma atividade com algum contexto, mediante a um texto, um assunto em comum, da mesma forma que, como o mesmo professor já mencionou em seu relato, focalizaríamos as palavras que recebem a sílaba extra, terminadas em /t/ e /d/, assim, num primeiro momento ficaria mais fácil para o aluno entender e refletir sobre tal temática.

> *"Nessa aula, trabalhamos com a pronúncia do -ed no final de palavras. Expliquei as três pronúncias possíveis, expliquei as regras, bem como introduzi o conceito de vozeado e desvozeado. Ao final, realizamos exercícios para tentar identificar a pronúncia do -ed de palavras de uma lista. Não teve um ponto alto na aula. As alunas demonstram bastante dificuldade em fazer os exercícios, e isso me deixa bem frustrado, pois acho que o problema está em mim que não expliquei direito. Não sei, eu ensinei a lição de um jeito bem parecido com o jeito que me ensinaram. Talvez tentaria uma abordagem mais focada no fato de haver ou não adição de uma sílaba para simplificar a lição e não precisar trabalhar conceitos mais abstratos como vozeamento".*
> *(Excerto 99, Diário reflexivo de P4 sobre sua aula).*

No que diz respeito às teorias de sons, algo parecido ocorre para P7, quem pondera que ao ter consciência delas o professor poderá utilizá-las a seu favor, como elemento facilitador em em sala de aula de modo que o aluno possa refletir mais propriamente sobre o assunto. Ao nosso ver tal asserção vai ao encontro dos processos de *scaffolding* que podem estar envolvidos nessa prática, quando o aluno discute e relativiza essas questões com seus colegas de classe.

> *"É bastante relevante, por exemplo, quando você sabe sobre sons semelhantes, isso acaba se tornando um elemento facilitador, é uma forma mais consciente de trazer, de problematizar isso para o aluno, de fazê-lo refletir. Permite, também, ao professor ter reflexões críticas, se colocar no lugar do aluno, tentar resolver a questão".*
> *(Excerto 100, entrevista, P7).*

Do mesmo modo, P8 também enfatiza a importância de considerar o funcionamento da parte cognitiva do aluno no processo de ensino e aprendizagem de sons, como ele compara e estrutura os sons de sua LM ao de sua LE. P8 também enfatiza que a teoria é a base para a prática e, que, apesar de muitos professores a menosprezarem, deveriam considerá-la como algo importante para o seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, para o trabalho com seus alunos.

> *"Essa parte de tentar entender como a nossa, a parte cognitiva do aluno funciona enquanto ele está falando enquanto ele está pensando a língua né então o que ele está usando se ele está trazendo algo da língua mãe e com certeza está para estruturar alí a nova língua, então, tudo isso que é relacionado à teoria de fala, de pronúncia, eu acho extremamente importante".*
> *(Excerto 101, entrevista, P8).*

> *"Apesar de a parte teórica ser, geralmente, menosprezada por vários professores, especialmente os que estão há muito tempo trabalhando na área, acredito que seja necessária para o desenvolvimento do professor e, consequentemente, do aluno. A teoria é a base do que deve ser posto em prática".*
> *(Excerto 102, questionário final de P8).*

Além disso, como expõe P9, é de acordo com essas teorias do ensino de sons que você poderá fazer a sua reflexão acerca dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem dos sons. Além disso, por meio de tais teorias, o professor poderá apoiar a sua explicação, bem como refletir sobre maneiras em como trabalhar isso em sala de aula de ILE.

> *"Super importante para passar aos alunos, ajudá-los a reduzir o estresse, é importante ter esse embasamento teórico. Você tem uma base para poder explicar e trabalhar isso, como passar isso para os seus alunos de uma forma mais atrativa, e até para você entender melhor como que como que esses fenômenos acontecem".*
> *(Excerto 103, entrevista, P9).*

Do mesmo modo, para P5 que acaba de, certo modo, refletindo sobre suas vivências, e a forma como os aspectos cognitivos relacionados ao ensino dos sons da LE pode fazer sentido em sua prática diária, tanto como falante de ILE como professora.

> *"Quando você apresentou isso para gente foi como se, assim, o mundo tivesse feito sentido, sabe? Porque realmente é isso, sempre que a gente pensa em pronúncia, a gente sempre vai pensar nos sons que são mais distintos, né? E aí, a gente acaba esquecendo dos sons que são próximos, mas que tem diferença, né? Eu lembro que eu fiquei pensando: ah, é por isso então, fez sentido, sabe?"*
> *(Excerto 104, entrevista, P5).*

Para P6, como podemos verificar no excerto, a seguir, a abordagem das teorias do ensino de sons se mostrou interessante, pois pode ajudar o professor a entender os processos

envolvidos na percepção e produção de determinados sons, evitando a repetição pela repetição em si como forma de aprendizagem. Concordamos, então, com P6 no sentido de que somente fazer a repetição de pares mínimos, por exemplo, sem uma contextualização, um trabalho de maneira integrada ao conteúdo pode não ser relevante, nem ao professor muito menos ao aluno. Ademais, quando o professor toma consciência dos processos cognitivos envolvidos na produção desses pares mínimos, fica muito mais fácil e relevante abordá-los, seja por meio da comparação com a língua materna, ou pela inclusão de situações que possam causar problemas de inteligibilidade.

> *"Eu achei extremamente interessante e o mais legal é quando você mostrou os autores eu fiquei muito interessado a ler mais, a ler na íntegra, a procurar para saber mais, porque realmente é uma coisa que eu senti falta, de material que falasse de pronúncia, e daí quando você apresenta todos esses autores e essas determinações, principalmente por apresentar o nome de tal fenômeno, é muito legal, porque realmente eu fiquei super interessado e fui correr atrás, justamente a gente fala tão pouco, mas tem tanto autor por trás falando sobre isso".*
>
> *"Na graduação nós trabalhamos alguns exercícios de repetição que abordavam de maneira indireta essa questão da pronúncia dos sons semelhantes, com pares mínimos, mas era só a questão da produção pela produção, repita dessa maneira que está certo, mas nunca ninguém chegou e disse o motivo para fazermos aquilo.*
> *(Excertos 105 e 106, entrevista, P6).*

Outro aspecto importante observado na fala de P6, tanto nos excertos anteriores quanto no subsequente, é o seu interesse em aprender mais sobre o assunto, o seu movimento de reflexão entre teoria e prática, a necessidade de se manter informado acerca de conteúdos que podem ser úteis em seu contexto escolar, o que vai ao encontro da perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009).

> *"(...) Não era um assunto que eu estava muito familiarizado, apenas conhecia superficialmente, e consegui compreender bem. Eu poderia dizer que gostaria de ouvir mais sobre o assunto, mas em um curso com a carga horária tão apertada, eu entendo que não foi possível".*
> *(Excerto 107, questionário final de P6).*

É interessante mencionar que para P6, como vemos por meio do excerto subsequente, tais teorias cognitivas relacionadas ao ensino dos sons também poderiam ser relevantes para a elaboração de novos cursos voltados para a produção oral, no âmbito do PLIU. Sabemos, contudo, que cursos voltados para a produção oral não são tão comumente realizados no contexto do programa, pois o foco, na maioria das vezes, é dado aos alunos de graduação e/ou pós-graduação que almejam realizar parte de seus estudos em universidades fora de nosso país

e, portanto, tem como meta atingir a nota necessária no exame do TOEFL ITP[99], exigido normalmente pelas universidades e programas que propiciam tais oportunidades no âmbito da internacionalização, e, neste exame de proficiência não há uma seção dedicada à produção oral.

> *"Por exemplo, para o PLIU, eu acho que a gente consegue pensar no desenvolvimento de outros cursos, como eu já comentei, dentro do PLIU a gente não tem nenhum curso que tenha produção oral nesse momento, mas isso não significa que daqui para frente não possa existir um. E, a partir do momento que a gente vê nos alunos da graduação, porque o PLIU é voltado para os alunos da graduação e pós, então, nesses alunos, o nosso foco, a gente perceber uma necessidade, a gente pode usar esse suporte teórico, esse material que a gente recebeu, essas idéias que a gente captou para às vezes montar um curso dentro do PLIU com o enfoque justamente na prática da produção oral".*
> *(Excerto 108, entrevista, P6).*

Ainda assim, pontuamos que esses cursos poderiam ocorrer com uma certa frequência no âmbito do PLIU, uma vez que faz parte da internacionalização da universidade e, principalmente, da rotina do aluno quando vai para o intercâmbio, participar de palestras, apresentações orais, bem como várias interações ao longo de sua jornada que exigirão tanto compreensão quanto a produção oral da língua estrangeira.

Pensando mais propriamente na intersecção entre teoria e prática, e na proposta da integração de elementos do CLIL ao ensino de pronúncia. P3 faz a seguinte asserção:

> *"Seria uma aplicabilidade mais abrangente, uma abordagem um pouco mais ampla, e trabalhar isso de uma forma mais acessível ao aluno, mais interessante, não é somente aquela coisa de que ele tem que aprender aquilo e pronto. Eles vão entender o porquê a gente tem que aprender aquilo. Ou então quando o aluno comete o erro, ele tem que entender que aquilo é uma coisa esperada, o aluno se cobra bastante também, principalmente o aluno adulto".*
> *(Excerto 109, entrevista, P3).*

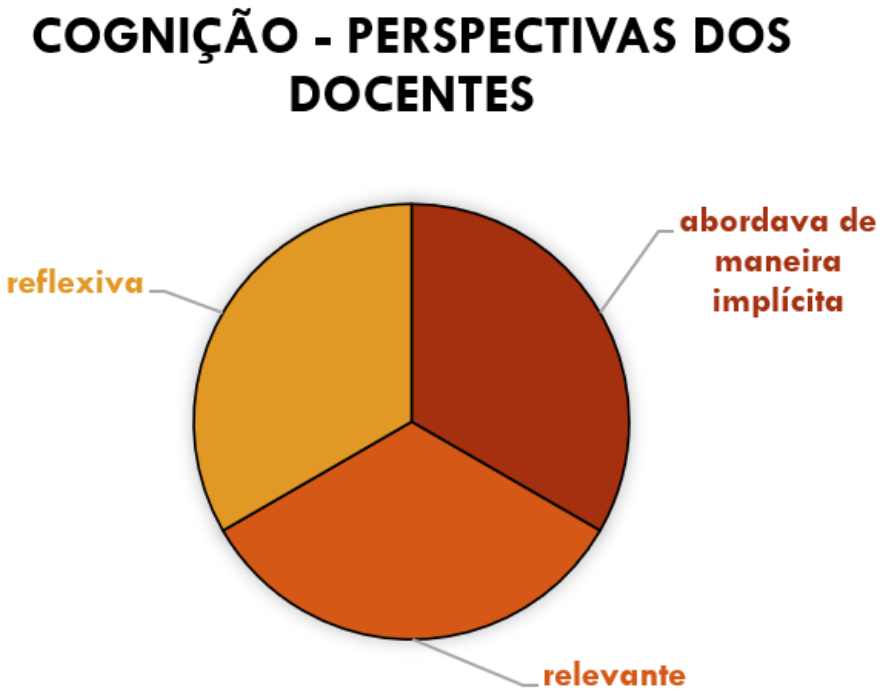
Frente às asserções desses participantes, assinalamos, a relevância do C pertencente à Cognição no trabalho da pronúncia em sala de aula de ILE, sendo esse relacionado às teorias de ensino e aprendizagem dos sons e aos processos cognitivos de *scaffolding* na realização de tarefas e atividades relacionadas à abordagem da pronúncia do inglês.

Assim sendo, compomos o gráfico a seguir sobre as principais ideias dos professores a respeito do aspecto da Cognição e sua integração com a pronúncia. Notamos a partir dele, três principais movimentos dos professores, os que acham essas questões relevantes, os que refletem de maneira mais incisiva sobre ela e os que já as aplicam de alguma forma em suas práticas, evidenciamos esse deslocamento e mudança contínua tão importante para os professores, que

[99] Maiores informações: https://toeflbr.com.br/.

se moldam à partir de novos conceitos teóricos e epistemológicos com vistas a atender as necessidades de seus alunos e de suas realidades, características próprias de abordagens socioculturais (JOHNSON, 2009).

Gráfico 7: C da Cognição sob a perspectiva dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim sendo, no que diz respeito às questões cognitivas e também de conteúdo relacionadas ao ensino da pronúncia de uma LE, para P3, de maneira geral, elas podem ser interessantes, pois podem ajudá-lo a explicar de uma melhor maneira as questões da pronúncia para seus alunos.

> *"Eu acho que é interessante (...) às vezes não tem uma aplicabilidade direta pro aluno, só que assim, isso vai me ajudar a trabalhar (...) tudo aquilo (...) eu vou entender, eu vou conseguir explicar isso de uma maneira melhor pro aluno, conseguir trabalhar de uma maneira diferente ou até mesmo (...) em algum grau diluir um pouco isso e conseguir passar isso pro aluno de uma forma um pouquinho mais simples". (Excerto 110, entrevista, P3).*

P4 pontua que as questões cognitivas e de conteúdo inerentes ao tratamento da pronúncia podem ser relevantes para o seu trabalho em sala de aula:

> *"Super interessante (...), por exemplo a questão da bug vowel, do aluno não perceber que esse i está sendo inserido, mas saber que existe uma percepção da língua*

> *portuguesa que está sendo transferida para a língua inglesa (...) então saber que essa vogal de apoio faz parte do ritmo do português (...) que está aí, então é bacana saber toda essa motivação (...) essa percepção ou a falta dela, e quando você passa da sua L1 pra L2 vê o que você carrega da L1 pra L2, o que que atrapalha e o que ajuda". (Excerto 111, entrevista, P4).*

Entretanto, observamos que as questões teórico-práticas, bem como as cognitivas e de conteúdo, pertencente à abordagem advinda da proposta de integração do ensino da pronúncia ao CLIL, por exemplo, demandam mais tempo para serem abordadas em nossa oficina, ou poderiam ter sido trabalhadas de maneira mais recorrente para que os professores pudessem refletir acerca de como a teoria poderia ser utilizada para auxiliar os seus alunos no processo de aprendizagem. Tal asserção pode ser comprovada através das ponderações de P2, P4, P6 respectivamente, sobre questões prosódicas e teóricas do ensino dos sons:

> *"Eu tinha muito dúvida era a prosódia, durante o curso eu gostei bastante, mas ainda senti mais falta de aprofundamento da prosódia".*
> *(Excerto 112, entrevista, P2).*

> *"Queria ter visto mais sobre isso, inclusive".*
> *(Excerto 113, entrevista, P4).*

> *"Eu poderia dizer que gostaria de ouvir mais sobre o assunto, mas em um curso com a carga horária tão apertada, eu entendo que não foi possível".*
> *(Excerto 114, questionário final de P6).*

Diante de tais asserções, inferimos que nossos resultados estão em consonância com conceitos teóricos da denominada perspectiva sociocultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; JOHNSON, 2009) da área de formação de professores. Assim, consideramos que os professores participantes deste estudo podem estar passando por um processo de internalização de alguns conceitos científicos, a partir de seus próprios conceitos cotidianos previamente construídos e suas experiências prévias. E sob essa perspectiva, pensamos que a oficina de pronúncia poderia ser percebido como uma forma de mediação de saberes e experiências.

É importante ressaltar que os conceitos quando internalizados tornam-se ferramentas psicológicas que orientam os professores em suas práticas futuras (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Contudo, reconhecemos que não há evidências de que tais conceitos tenham sido realmente internalizados, uma vez que para tal comprovação, seria necessário um acompanhamento mais extenso das práticas desses professores.

Assim, mediante os resultados descritos anteriormente, acreditamos que tais elementos teórico-práticos relacionados ao ensino da pronúncia de ILE e aos princípios do Conteúdo e da Cognição e presentes na abordagem CLIL podem ser de grande relevância para a práxis dos professores em sala de aula, uma vez que de modo geral, durante a oficina e, posteriormente

nas entrevistas, eles mostraram grande interesse por tais assuntos, e relataram não terem tido contato com muitas das questões por nós apontadas, fazendo com que refletissem sobre sua teoria e prática no que concerne à pronúncia da ILE.

Com base nas entrevistas, aulas dos professores[100], em diários reflexivos da pesquisadora quanto ao curso e às aulas, além do questionário semiestruturado acerca da oficina de pronúncia de ILE, abordaremos no nosso próximo tópico o C da Cultura, fazendo referência às questões acerca do falante nativo, dos variados sotaques da língua inglesa e da identidade cultural

No que concerne ao falante nativo, os professores também têm como foco o desenvolvimento de habilidades comunicativas que possam ser úteis a esses alunos nos encontros com esses grupos de interlocutores nativos e/ou não nativos da língua-alvo. Tal inclusão se faz necessária, primeiro para expor os alunos ao que irão encontrar no exame de proficiência e, por outro lado, é efetiva em termos de propiciar aos alunos essa exposição às outras variedades de inglês (DE SOUZA RAMOS, 2014) de maneira reflexiva (CYPRIANO, 2022) com vistas a terem mais oportunidades de se fazerem inteligíveis (KENWORTHY, 1987; KOBS; BETTONI, 2022).

> *"Agora quando eu vou trazer listenings para eles ou coisas do tipo, eu procuro mais variedades para que eles conheçam mesmo".*
> *(Excerto 115, entrevista, P1).*

> *"Guys, I would like you to notice that in these audios we will see different examples of accents, like the Scottish one, sometimes you will also have different accents in the audio of the TOEFL test".*
> *Tradução nossa: Pessoal, eu gostaria de que vocês notassem que nos áudios vocês verão alguns tipos diferentes de sotaque, como o escocês, algumas vezes sotaques assim estarão presentes no exame do TOEFL.*
> *(Excerto 116, Gravações de aulas de P1).*

> *"Pude observar, nas aulas de P1, várias atividades de compreensão oral com diversos sotaques do inglês. Em determinado exercício, por exemplo, houve a inclusão de sotaques como o escocês, o de Glasgow, Manchester e Londres".*
> *(Excerto 117, diário reflexivo da pesquisadora acerca das aulas ministradas por P1).*

Quanto à preocupação com possíveis sotaques em situações de comunicação, destacamos excertos das aulas de P1, no contexto do curso sobre compreensão oral no exame de proficiência TOEFL ITP, o professor, numa atividade de compreensão oral pede aos seus alunos que prestem atenção aos sotaques que ouvirão, em seguida, ele pergunta se conseguiram perceber as diferenças e faz algumas ponderações sobre tais sotaques, o professor também ressalta que os países falantes de língua inglesa não são apenas os Estados Unidos e a Inglaterra

[100] Ressaltamos novamente que dispomos somente de aulas pertencentes à P1, P2, P3 e P4.

(os quais aponta na lousa), como observamos em:

> *"Could you notice the accent?"*
> *(tradução nossa: vocês conseguiram notar o sotaque?);*
>
> *"The way I talk is different from the way they talk"*
> *(tradução nossa: a maneira como eu falo é diferente da deles);*
>
> *"This is something important to notice when you go abroad or take the TOEFL test"*
> *(tradução nossa: isto é algo importante que devem notar quando vão ao exterior ou fazem o TOEFL);*
>
> *"Remember that English speaking countries are not only these ones".*
> *(tradução nossa: lembre-se que os países falantes de inglês não são apenas estes).*
> *(Excertos 118, 119, 120 e 121 das gravações das aulas de P1).*

Na sequência o professor pede aos alunos para nomearem outros países falantes de língua inglesa: "*Could you tell me any other countries which speak English?"*, os alunos mencionam o Canadá e a Nova Zelândia e o professor acrescenta a África do Sul e a Austrália aos exemplos, o que demonstra o seu interesse em expor o aluno às diversas variedades (DE SOUZA RAMOS, 2014).

A partir dessa contextualização, baseamo-nos em conceitos pertencentes à formação do professor reflexivo sob uma perspectiva sociocultural para fazer algumas asserções acerca dos processos envolvidos na prática desse professor. Por exemplo, a noção de conceitos cotidianos e científicos, sendo os cotidianos definidos por Johnson (2009) como uma aprendizagem empírica, um conhecimento experiencial, ligados a atividades concretas em contextos sociais, já os conceitos científicos resultam de investigações científicas de qualquer domínio.

Neste sentido, concordamos com Vieira-Abrahão (2012) quando a autora afirma que é necessário aos professores avançarem dos seus conhecimentos empíricos e experienciais para práticas teoricamente informadas a fim de que possam se estabelecer como profissionais na área. Acreditamos que P1 possa representar um caso de avanço de conhecimentos experienciais para uma prática mais consciente teoricamente, pois além do que observamos em suas aulas, também obtivemos, por meio de entrevista, comentários do participante sobre a abordagem dos vários sotaques:

> *"Agora quando eu vou trazer listenings para eles ou coisas do tipo, eu procuro mais variedades para que eles conheçam mesmo".*
> *(Excerto 122, entrevista, P1).*
>
> *"Gostei também da relação estabelecida entre os tópicos (sotaques e falante nativo) uma vez que de fundo essas questões tem o papel do inglês e como, nos nossos papéis de alunos e professores, enxergamos a língua".*
> *(Excerto 123, questionário final de P1).*

Além de um caso que reflete a pedagogia crítica, com vistas a descolonização de crenças (SIQUEIRA, 2015) de modo a proporcionar diversificações de sentidos aos seus aprendizes (KRAMSCH, 2006; CANAGARAJAH, 2007). Ademais, o participante relatou o interesse em planejar e ministrar um curso de curta duração no contexto do PLIU:

> *"Eu vou querer fazer um de English Accents, sobre variedades do inglês, então estou aqui procurando material, buscando vídeos, com pessoas de diferentes lugares para mostrar para os alunos".*
> *(Excerto 124, entrevista, P1).*

Notamos que o participante ainda relata que antes da primeira edição da oficina, provavelmente, não consideraria tal assunto como uma proposta para o seu curso:

> *"Antes eu nem ia pensar nisso como uma possibilidade, iria fazer qualquer outra coisa, mas a hora que surgiu a oportunidade de fazer alguma coisa que eu gostaria, de ter essa liberdade, eu achei que seria legal".*
> *(Excerto 125, entrevista, P1).*

Mediante tais ponderações de P1, consideramos os cursos voltados à abordagem do ensino da pronúncia do ILE, com o olhar para questões teórico-práticas e culturais, como um processo de mediação, sendo este, segundo Vieira-Abrahão (2012), um conceito central da teoria sociocultural, caracterizado por Lantolf e Thorne (2006 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), como processo, em que utilizamos conceitos e atividades para regular o mundo material ou o nosso próprio mundo, bem como nossas atividades sociais e mentais.

Notamos, a partir da análise dos dados obtidos, que muitos dos professores já abordavam a questão da pronúncia em sala de aula. Alguns deles relataram, por meio da entrevista que já trabalhava com a pronúncia, mas não mencionaram dar tanto enfoque às questões culturais inerentes a ela, sua abordagem parecia também ser realizada em momentos mais pontuais e isolados, por exemplo, quando tal professor relata que a pronúncia era abordada durante suas primeiras aulas, de modo a tratar da existência do alfabeto fonético e sua presença nos dicionários, como podemos inferir por meio do seguinte excerto:

> *"Então, eu no começo, primeiras aulas do curso (...) era uma aula só de pronúncia (...) então eu mostrava a tabela pra eles, daí a gente via cada som, eu trazia exercícios, então a gente via muito os pares mínimos, mas era bem básico assim, eu falava para eles também não se assustarem que eles não tinha que decorar a tabela [aqui, a participante se refere a tabela do IPA (International Phonetic Alphabet - Alfabeto Fonético Internacional)], eu falava dos dicionários, olhar, saber que era importante aquela tabela, os sons para eles poderem ler no dicionário e entenderem o que tava ali, falava de dicionário online, que também tem a pronúncia das palavras".*
> *(Excerto 126, entrevista, P2).*

> *"Apesar disso, quando eu posso, não especificamente nos cursos do PLIU, né. Para os meus alunos, de maneira geral, eu tento sempre falar de pronúncia por meio do alfabeto fonético, então eu sempre mostro pra eles símbolos transcrições e tudo, porque isso também me obriga um pouco a estudar, sabe; em vez de fazer uma coisa do que jeito que der, sabe? Eu meio que me forço a ir atrás desse conhecimento por conta própria, embora não seja assim o meu forte".*
> *(Excerto 127, entrevista, P5).*

Diante do exposto por P2 e P5 acerca do tratamento da pronúncia em sala de ILE, acreditamos que, comentários sobre a existência do *IPA* e sua presença em dicionários pode ser pertinente em sala de aula. Entretanto, devemos atentar-nos para vários fatores no contexto da aula, tais como: o perfil dos alunos, a motivação para aprender a língua, os seus objetivos, interesses; e, a partir disso, refletir e dosar a maneira como realizaremos tal abordagem, seja por discussão, por exemplos, ou por atividades variadas, etc.

Além disso, o modo como os alunos irão reagir a esse assunto nos ajudará a conduzir esse debate e ajustar a nossa prática em aula de acordo, também, com nossas experiências tanto teóricas como práticas, tal posicionamento está alinhado a princípios próprios do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001).

Observamos também na fala de P2, uma certa influência dos métodos e abordagens mais prescritivos e estruturalistas, ainda, com resquícios do falante nativo como ideal de aprendizagem, acreditamos que isso se deve ao fato mais do seu público-alvo e da preocupação de não traumatizá-los do que uma posição em favor desse modelo de falante nativo. Tal posicionamento é compreensível na medida em que, enquanto sociedade, somos bombardeados com propagandas e entretenimento exaltando a posição do falante nativo, sendo um trabalho complexo desconstruí-la em sala de aula.

> *"I feel that sometimes we think that we have to teach or learn pronunciation like one class, one class just for pronunciation and it´s not like this we should teach and also learn pronunciation every class so, a little bit in every class and also pointing out all the differences, for example you told about students who want to speak like native speakers so I don´t know if we should be honest with these students and say that… sometimes they view pronunciation as accent I don´t if we as teachers be honest with them and say that probably they will never speak like a native speaker so pronunciation and accents are a different or they will get really frustrated about that, it´s just something that I was thinking about, so should we say that students like you never speaker like a native speaker because you´re not a native speaker, you have an accent, there is no problem about that so I don´t know, I would like to know more about your opinion".*

> *Eu acho que às vezes queremos ensinar e aprender pronúncia em apenas uma aula, porém não é bem assim. Temos de ensinar e aprender em todas as aulas e destacar as diferenças, por exemplo, você falou sobre alunos que querem falar como nativos. Eu não sei se devemos ser honestos com eles, por exemplo, caso eles pensem na pronúncia como um sotaque, não sei se devemos contar para eles que nunca falarão como nativos e pronúncia e sotaque são diferentes um do outro. Talvez eles se sintam frustrados com isso. Eu estava pensando sobre isso, devemos falar para eles "você*

> *nunca falará como um nativo porque você não é um nativo. Você tem sotaque e não há nenhum problema nisso. Então eu não sei, gostaria de ouvir a opinião de vocês sobre isso.*
> *(Excerto 128, aula da primeira edição do curso sobre pronúncia, P2).*

Como comentamos na própria aula do referida oficina, com base nos estudos sobre o ensino da pronúncia e a posição da língua inglesa enquanto língua global, consideramos que seja necessário pontuar aos alunos que a meta de se parecer com um nativo é sim inatingível, podemos fazer isso utilizando os exemplos dos nossos próprios sotaques enquanto falantes de português brasileiro, tão diversificados, que se modificam a menos de dez quilômetros de distância, ou diante de diferentes interlocutores. É um processo crítico e reflexivo do professor e do aluno, que pode causar um certo estranhamento no início, mas que, no futuro, pode evitar frustrações e contribuir para um melhor desempenho desse aprendiz.

> *"I think that maybe, somehow, they could be more comfortable if they know it, a little frustrated at the beginning, but with the time they could be more comfortable when they know they know need to sound as a native speaker, that even native speakers they have different sounds, different approaches, different accents and also we should be proud of our cultural identity, that we are citizens of the world, we are Brazilians. We are the ones doing the hard work, because we have to think about the language, I have to use words in more common and intelligible way, meanwhile the native speaker is just communicating in the his/her own language, so we are doing the hard work and we should be proud about that we succeed, we can communicate in some other language. So, I think for them (learners) it´s important to bear in mind the world we have today, a globalized world, with people communicating in different languages, from a lot of different places, we have those differences, it´s important for us to improve our pronunciation but in a way that we can be more fluent and intelligible, but not in a way that we want to imitate someone else, we must know that we are individuals, with our background. Our cultural identity has to do with our childhood, our adolescence, our experiences, our preferences, dislikes, the way that we think, we live (...) they (learners) should be proud of that because they also own the language.*
>
> *Eu acredito que pode ser mais confortável se eles souberem, um pouco frustrante com certeza, mas mais tranquilo quando eles souberem que não precisam falar como um nativo. Os próprios falantes nativos possuem diferenças de sons e sotaques entre eles. Ao mesmo tempo temos de ter orgulho da nossa identidade cultural. Somos cidadãos do mundo, brasileiros e estamos apenas fazendo o trabalho mais difícil. Quando estamos conversando com um falante nativo ou com outra pessoa, por exemplo, estamos fazendo a parte mais difícil. Temos que pensar sobre a língua, tenho que pronunciar as palavras de uma forma compreensível. Os falantes nativos não estão fazendo muito além de comunicarem-se em suas próprias línguas. Nós fazemos a parte mais difícil e devemos ter orgulho de nos comunicarmos em outra língua. Então acho que eles têm de ter em mente como é o mundo no qual vivemos hoje. As pessoas se comunicam em diversas línguas, essas diferenças são importantes para a evolução de nossa pronúncia de forma que ela seja mais fluente e compreensível. Não para "imitarmos" outra pessoa, pois somos indivíduos com nossos próprios passados, infâncias, adolescências, experiências, preferências, o modo como pensamos e vivemos. (...) eles (aprendizes) devem se sentir orgulhosos disso porque a língua possui a eles.*
> *(Excerto 129, aula da primeira edição da oficina sobre pronúncia, Pesquisadora)*

Além disso, Barbosa e Nogueira (2021) relatam em seu estudo a insegurança de muitos

alunos relacionada ao aprendizado do inglês, isso, pois o medo do fracasso está ligado à concepção do falante nativo enquanto modelo a ser atingido. Para a mudança ocorrer, é necessário que os professores considerem a língua inglesa como língua global, e, assim, associem seu ensino às diversas variedades linguísticas.

Em outro momento, o mesmo participante (P2) sinaliza que é importante alertar o aluno, apesar de suas frustrações, de que não soarão e nem precisam se parecer com um falante nativo. Sabemos que isso é uma tarefa difícil, pois vai contra as crenças dos alunos já validadas pela sociedade em termos do senso comum; entretanto, é preciso, que nós como professores de inglês nos empenhemos em desvelar a estrutura dominante (FREIRE, 1980), em descolonizar crenças (SIQUEIRA, 2015), bem como pontuar relações de poder (JORDÃO, 2016) refletindo sobre o que isso tudo implica em nossas ações e nas de nossos alunos.

> *"Sim, eu concordo com você. Desde o início eu acho que, como professores, nós devemos dizer aos nossos alunos que eles não serão como falantes nativos, apesar de alguns deles ficarem frustrados, acho que é importante eles saberem desde o início de seus estudos, porque é impossível e, é isso, é a forma que é, eles têm o sotaque deles e está tudo bem".*
> *(Excerto 130, aula da oficina sobre pronúncia, P2).*

Nessa mesma direção, P2 relata, no questionário final a respeito da oficina sobre pronúncia, que houve uma reflexão acerca do lugar do falante nativo no ensino de ILE, bem como da dicotomia do inglês norte-americano e britânico, ambos ainda tão presentes no inconsciente de muitos aprendizes e professores como ideal de aprendizagem, o que não condiz com a realidade do mundo globalizado em que vivemos.

> *"Este tópico (falante nativo) foi muito bem abordado e fez com que refletíssemos muito pensando em crenças do senso comum que às vezes carregamos sobre "falar como um nativo" ou que "um nativo ensinando a língua é melhor".*
>
> *"Achei positivo a professora ter mostrado exemplos reais dentro de um mesmo país. Por exemplo, às vezes dividimos muito o inglês entre "americano e britânico", mas dentro destes países existem vários sotaques, além, é claro, de outros sotaques ao redor do mundo. O lado negativo é que tivemos pouco tempo para um assunto tão abrangente".*
> *(Excertos 131 e 132, questionário final de P2).*

Observamos, porém que, embora, houvesse uma preocupação e também um engajamento dos docentes envolvidos nesta pesquisa em aproximar os seus alunos da realidade encontrada extraclasse, de um inglês global, que ultrapassa a tão conhecida dicotomia do inglês britânico e/ou norte-americano, em alguns casos, não houve uma prática que, de fato, tivesse como atividade propriamente dita a abordagem de tais questões. Como podemos inferir através

de alguns dos dados fornecidos por P3 e P4, a seguir:

> *"O curso que fiz no Canadá me proporcionou falar com mais naturalidade sobre a experiência com falantes de inglês nativos e/ou não-nativos de variados países, a ajudar o aluno a pensar o que vai encontrar quando foram ter uma conversa real". Excerto 133, entrevista, P3).*

> *"Nas minhas aulas até trago falantes não nativos com algum vídeo, eu gosto de trazer essa diversidade mas isso é eu que tenho essa preocupação".*
> *(Excerto 134, entrevista, P4).*

> *"Percebi, ao longo das aulas de P3 uma preocupação com o perfil, necessidades e objetivos dos alunos, e também com a proposta dos cursos ministrados. Assim, a abordagem de P3 foi permeada por despertar o interesse dos alunos em se comunicarem de modo cada vez mais eficiente, por meio de atividades criativas que proporcionavam o engajamento e produção de tais alunos. Entretanto, pelo curto espaço de tempo das aulas e o foco em conteúdos específicos, não houve uma abordagem mais direcionada às experiências que os alunos poderiam vivenciar extraclasse por meio de vídeos ou atividades destinadas a esse fim. Percebemos, contudo, que sempre quando surgia alguma dúvida relacionada ao sotaque, P3 esclareceu que havia mais sotaques do que o padrão britânico e norte-americano.*
> *(Excerto 135, diário reflexivo da pesquisadora acerca das aulas ministradas por P3).*

> *"P4 demonstrou em suas aulas um cuidado com o perfil, necessidades, bem como proposta e ementa do curso em que seus alunos estavam inseridos. Percebi que sua abordagem envolvia um engajamento dos alunos em atividades comunicativas que os aproximasse do que poderiam encontrar em futuras situações de comunicação real. Contudo, devido à escassez de tempo por conta do cronograma e da proposta do curso de curta duração, não observei atividades direcionadas aos variados sotaques do inglês, de maneira que tais atividades poderiam, de certa forma aproximar os alunos de situações reais de comunicação e até evitar certos bloqueios ou possíveis frustrações ao assumirem o seu sotaque de falantes nativos de português brasileiro. É importante observar que P4, quando havia alguma discussão ou dúvida acerca dos sotaques do inglês, enfatizava a existência de variados sotaques além da dicotomia norte-americano e britânico. Ademais, o docente fazia questão de dizer que nós brasileiros temos o nosso próprio sotaque ao falar inglês que é o de falantes de português como primeira língua".*
> *(Excerto 136, diário reflexivo da pesquisadora acerca das aulas ministradas por P4).*

Por este viés, P3 relata não ter mudado muito a sua postura sobre essas questões culturais associadas à pronúncia, para o professor é mais um conceito que ele já trabalhava, mas que à partir de suas experiências com a oficina e viagem, ele começou a tratar tal elemento com mais naturalidade, mais reflexões.

> *"Eu não mudei muito a minha postura. (...) Acho que casou com o que eu falei antes, frequentei o curso e eu viajei, fui para lá, então eu tive uma experiência com nativos da língua e foi a primeira vez que eu tive esse tipo de experiência com um nativo, com um conceito, que eu estava trabalhando com a língua, né? Então eu acho que comecei a tratar esse aspecto com mais naturalidade, menos por obrigação (...) Acho que eu passei a pensar um pouco mais agora, fazendo mais reflexões com base nas minhas experiências".*
> *(Excerto 137, entrevista, P3).*

P4 se mostrou mais preocupado com as questões culturais inerentes à tal abordagem,

uma vez que disse sempre tentar deixar claro aos alunos que algumas questões da pronúncia fazem parte do que o próprio professor chama de *"estigma social",* para nós parece estar claro que este participante já reflete sobre os elementos culturais e críticos presentes na pronúncia, para tanto, apresentamos o seguinte excerto:

> *"Como professor eu ainda estou tentando me posicionar nessas maneiras de como ensinar a pronúncia, será que estou sendo colonizador e tentando ensinar um jeito como se fosse o único certo".*
> *(Excerto 138, entrevista, P4).*

Pensamos que tal consideração sobre o posicionamento de P4 pode estar relacionada, aos estudos de Vieira-Abrahão (2012), no sentido de que o professor passa por um constante processo de reflexão, reconstrução e transformação, percebendo as questões que o circundam como relevantes para sua prática pedagógica. Como vemos nos excertos a seguir sobre o interesse de P4 em trabalhar os variados sotaques em sala de aula, bem como a mudança de paradigma necessário em termos da descentralização do falante nativo, de modo a enfatizar a sua necessidade de ter uma abordagem mais detalhada acerca da identidade cultural e de como os sujeitos passam a se moldar diante de seus interlocutores e ambientes.

> *"Super positivo discutir sobre os sotaques dos círculos mais exteriores de falantes da língua inglesa, pois foge da dicotomia Estados Unidos-Inglaterra".*
>
> *"Achei interessante a discussão sobre o papel do falante nativo no ensino de inglês. É uma mudança de perspectiva necessária".*
>
> *"Gostaria de ter visto mais exemplos de como o inglês se molda ao local e à identidade das pessoas que o falam (sobre a identidade cultural)".*
> *(Excertos 139, 140 e 141, questionário final de P4).*

Enfatizamos que, havia, sim, por parte dos docentes, uma preocupação em esclarecer a importância dos variados sotaques do inglês (GRADDOL, 2006), da nossa identidade cultural (HALL, 1999; LEFFA, 2005) e de considerar o inglês como língua global (PENNYCOOK, 2017). Contudo, acreditamos que o trabalho dessas questões deveria ser realizado de maneira mais explícita e não somente ao fim da aula ou quando surgissem questões por parte dos alunos. Ponderamos, todavia, a dedicação desses professores em proporcionar cursos que, de fato, atendessem às necessidades de seus alunos e cumprissem com a ementa e objetivos dos cursos. Acreditamos que havia também pouco espaço de tempo para que essas questões mais abrangentes fossem trabalhadas e discutidas de modo mais preciso.

Assim sendo, consideramos relevantes as asserções de um dos participantes, em

contexto de aula diferente do IsF e PLIU[101] acerca do trabalho da pronúncia por meio de encontros com falantes nativos e/ou não nativos, levando em conta as necessidades de seus alunos. É interessante essa movimentação de P5 e nos demonstra a sua preocupação em trazer uma pronúncia mais realística aos seus alunos (GRADDOL, 2006) na mesma medida em que tem consciência das reais dificuldades e de que isso pode não ser efetivo a não ser que o professor faça suas intervenções, pois a descentralização do falante nativo implica em novos processos e redefinição de objetivos (EL KADRI, 2013), como podemos observar a seguir:

> *"Se você quiser lidar com uma pronúncia mais orgânica, nós professores temos que procurar. Isso para o fundamental, para o médio eles já pegam vídeos reais mesmo, o que eu acho ótimo, porém não para o momento em que os meus alunos estão, porque muitos deles não tem proficiência para acompanhar um vídeo sem legenda, então eu sempre tenho que ficar fazendo intervenções".*
> *(Excerto 142, entrevista, P5).*

Notamos pelo excerto, igualmente, de P5 que é necessário empreender estratégias que auxiliem o aluno a desmistificar o falante nativo como ideal de aprendizagem (PAZELLO, 2011), que seus sotaques brasileiros são extremamente importantes no sentido de (re)afirmarem as suas identidades culturais e origem (KUMARAVADIVELU, 2003b).

> *"Eles perguntam muito quando vão perder o sotaque e daí assim, gente vocês tem que se orgulhar do sotaque, vocês tem sotaque porque vocês sabem falar outra língua, seu sotaque é seu sotaque, eles tem muito essa ideia de que para você falar inglês bem, você não pode ter sotaque, você tem que ir para uma pronúncia que é mais standard, que a gente sabe que hoje em dia, pronúncia standard, qual? Eu tenho a sensação que a gente que está no meio, que a gente que está estudando muito sobre isso a gente tem umas reflexões muito atuais, mas a que ponto isso chega pros alunos se a gente não tem esse espaço para trazer essas discussões. Ensinar pronúncia e estudar pronúncia é muitíssimo importante até para gente ir quebrando essas questões que eles trazem, essas crenças que muitas vezes não são boas, não vou dizer erradas, porque se a pessoa acredita quem sou para falar que está errado, mas para gente ir aos poucos mudando essa questão de eu só vou falar bem se eu falar igual a um nativo".*
> *(Excerto 143, aula da segunda edição da oficina sobre pronúncia, P5).*

Notamos, do mesmo modo, em P5 a sua constante reflexão sobre teoria e prática e acreditamos que tal fato pode ser de grande valia para a sua formação enquanto profissional de modo a contribuir para o seu contexto na educação básica.

> *"Aprendi coisas sobre esses tópicos que me fizeram refletir sobre como eu ensino e aprendo a língua inglesa".*
> *(Excerto 144, questionário final de P5).*

[101] O participante em questão trabalha com alunos do ensino fundamental e médio de uma escola estadual, localizada no interior do estado de São Paulo.

Sobre a maneira como abordava a pronúncia em sala de aula de ILE, P6 destaca sempre tentar ir além do quadro, que normalmente vem ao fim de cada lição em livros didáticos, em seu caso ele tentava deixar abordagem mais interessante ao aluno, de modo que se baseava na produção do aluno para realizar suas observações e devolutivas. Tal ação pode ser interessante para a proposta dos cursos do PLIU, por exemplo, pois, de certa forma, está em congruência com as abordagens do Inglês para Fins Acadêmicos, de maneira que sua prática é voltada às necessidades e objetivos do aluno, para um curso sobre interações acadêmicas, isto pode ser de grande valia para o entendimento e prática dos alunos em sala de aula. Entretanto, pontuamos a necessidade de questões que também lidam com toda essa pluralidade de elementos teórico-práticos e culturais pertencentes à abordagem da pronúncia de ILE.

> *"Então, eu acredito que eu sempre pensei né em formas de abordagem da produção oral né tipo do ensino da pronúncia, sempre pensando nesse caso de como encaixar aquilo naquele quadrado que vinha na minha apostila, dentro da aula, de forma a deixar um pouco mais orgânico, um pouco mais interessante para o próprio aluno. Mas eu acho que eu tinha exatamente isso, eu apelava muito para a prática, ou seja, eu fazia o aluno falar e quando ele falava, eu fazia as minhas verificações, eu percebia se havia algum sonzinho que ele não estava conseguindo fazer direito ou que tinha alguma dificuldade eu tentava perceber essa dificuldade e levar para o aluno como feedback".*
> *(Excerto 145, entrevista, P6).*

É importante ponderar que os professores envolvidos têm noção da importância dos diferentes sotaques de falantes nativos e/ou não nativos em sala de aula, mas que, muitas vezes, como nos foi relatado, por falta de tempo, acabam por não incluir, ou incluir de maneira mais superficial vídeos que proporcionem o contato com esses diversos sotaques do inglês. Isso pode estar relacionado às propostas de cursos mais específicos no âmbito do PLIU, voltados para leitura e/ou escrita, ou até mesmo de cursos que envolvam a compreensão e produção oral, mas que sejam mais direcionados à realização do *TOEFL*.

> *"É realmente necessário incluir os sotaques [...] Eu acho que eu apliquei um pouco ainda, porque o cronograma do PLIU é muito fechadinho, então a gente consegue incluir pouca coisa. Mas eu me lembro de mesmo assim trazer para um curso de leitura, autores que vinham de culturas diversas fazer esse paralelo cultural".*
> *(Excerto 146, entrevista, P6).*

Além disso, o participante pondera que além de refletir sobre esses sotaques, seria mais interessante se fizéssemos isso de modo integrado.

> *"Vamos estudar um pouco da cultura da Irlanda, e o irlandês, por exemplo, com sotaque super carregado, a gente fica, ok, entender a cultura deles também é entender a pronúncia, também é entender essa questão de sotaque, é interessante quando é assim, quando a gente tenta integrar de uma forma mais cultural, mais lúdica. De*

> *uma forma mais solta, é muito técnico, é muito chato".*
> *(Excerto 147, aula da segunda edição da oficina, P6).*

Igualmente em contextos de aula diferentes dos programas IsF e PLIU, mais especificamente em escolas de idiomas, observamos também que, por meio do uso de vídeos, muitas vezes, os professores buscam aproximar seus alunos da realidade que podem encontrar além da sala de aula, atitudes presentes na pedagogia crítica, com vistas a olhar para língua como porta de acesso ao mundo globalizado (PENNYCOOK; CANDLIN, 2017) e descolonizar crenças (SIQUEIRA, 2015).

> *"Eu uso os vídeos, um material autêntico, algo global, não somente para ver como funciona determinando sotaque. Às vezes, eu uso alguns assim, por exemplo, tem uns vídeos muito legais de atores fazendo certo sotaque, então, tem vídeos com atores americanos fazendo vários sotaques. O que acaba demonstrando a dificuldade que eles têm para imitar esses sotaques. E, assim, eu posso fazer os meus alunos refletirem que o ator americano é um falante nativo e mesmo assim ele não consegue fazer tal sotaque, o que dá margem para questionar o aluno se ele mesmo consegue fazer todos os sotaques do português, e depois disso se vale a pena ele ficar se cobrando enlouquecidamente sobre como soar".*
> *(Excerto 148, entrevista, P7).*

Apesar de não vermos na fala de P7 uma preocupação explícita com o tratamento de questões culturais concernentes ao ensino da pronúncia, percebemos que há sim, um cuidado em em realizar reflexões por meio de materiais autênticos para lidar com o trabalho da pronúncia em sala de aula.

> *"Normalmente, eu abordava de maneira mais implícita, eu assistia alguns vídeos sobre algumas possíveis situações que poderiam trazer problemas na comunicação dos alunos e trazia isso para a sala de aula".*
> *(Excerto 149, entrevista, P7).*

Por meio relato de P8, notamos que embora, o professor não tenha tido contato com os cursos do CLIL voltados para a compreensão e produção oral, tendo ministrado somente aulas dentro de curso voltado à leitura, Percebemos que há uma preocupação por parte de P8, mesmo em suas aulas de inglês geral, em adequar a sua prática às necessidades de seus alunos de modo a contemplar a pronúncia das palavras da maneira que for mais fácil para eles produzirem, com o intuito de evitar traumas ou certa ansiedade por parte desses alunos.

> *"Não, na verdade eu dei um curso que era para leitura, era instrumental para leitura mas no programa do antigo ISF, esse curso de leitura foi ano passado terminando, na verdade eu já tinha terminado o mestrado. E aí a coordenadora me convidou para fazer parte desse curso de leitura, mas era algo bem voltado para essa habilidade mesmo".*
>
> *"Como eu disse algo tudo que a gente aprende abrange né assim nosso conhecimento*

> *e tudo mais então a gente passa a pensar mais sobre isso, então a refletir. Com certeza é porque às vezes eu falo tá eu falei essa palavra assim talvez não tô americanizada mas tá ok não tá errado essa pronúncia né a gente começa a refletir mais sobre isso. Em relação ao meu ensino de língua inglesa, como eu dou aula em uma escola de ensino regular também só que para crianças, eu tenho trabalhado mais isso de falar : ah, eu posso dizer assim ou assim e não dar apenas uma opção por exemplo, apenas a opção do inglês padrão americano, talvez trabalhar uma forma em que eles por exemplo primeiro segundo aninho ali consigam pronunciar melhor sabe então ao invés daquele inglês mais americanizado que coloca o r tudo mais colocar o t mesmo porque fica mais fácil para eles desenvolverem né acho que dessa forma sim.*
> *(Excertos 150 e 151, entrevista, P8).*

Primeiramente, gostaríamos de destacar como pontua P6 a importância de se abordar pronúncia desde os primeiros estágios da aprendizagem do inglês, enfatizando essa noção de que sempre haverá pessoas que falam de maneiras diferentes. Ao analisarmos as asserções de P6, notamos que o professor destaca justamente essa questão de trabalhar a Cultura e a Comunicação no ensino da pronúncia, a cultura se faz presente quando o professor diz que sempre haverá pessoas falando de maneiras diferentes, essas pessoas são justamente os falantes nativos e não nativos, que falarão de maneiras distintas justamente porque têm origens diferentes, anatomias, personalidades, interesses diferentes, mas que isso não deve ser visto como um problema, mas como uma oportunidade de aprender e compartilhar.

Além disso, o professor destaca que não há somente uma maneira de se falar que seja considerada correta, há uma pluralidade de sotaques, não há somente um inglês a ser fielmente seguido e imitado.

A partir dos excertos de P6 e P5, transcritos, a seguir, podemos perceber além da relevância do trabalho da cultura associado ao ensino de pronúncia, uma expansão e validação de seus conhecimentos empíricos e experienciais por meio do conhecimento de teorias, baseamo-nos em Vieira-Abrahão (2012) para pontuar tal processo, enfatizando que os professores podem ter como resultado em suas aulas, práticas informadas, ou seja, práticas que não advém somente de sua experiência, mas que são validadas por meio delas.

> *"Eu acho que ele expandiu, nas discussões que a gente fez eu consegui perceber que não é só sotaque, tem todo um viés cultural, a gente ter falado do círculo do Kachru, eu acho que isso deu uma expandida na minha percepção e de que eu posso abordar isso em sala de aula, eu posso levar isso para os alunos e mostrar para eles".*
> *(Excerto 152, entrevista, P6).*

> *"Eu sinto que hoje em dia eu tendo a considerar mais o contexto de produção das coisas e daí eu tento trazer alguns exemplos mais autênticos e ter uma conversa um pouco mais explícita com os meus alunos no sentido de olha: tudo bem você ter sotaque, não se preocupe, nós falamos inglês de um jeito, nosso inglês nunca vai ser igual a um inglês de um falante que é nativo porque tem toda uma questão de produção, né? Eu tento ser um pouco mais clara com eles sobre isso, porque às vezes a gente aprende isso, mas não passa para eles, né? Porque acaba, às vezes, ficando em segundo plano por conta de cumprir currículo. Mas, eu acho que assim, se a gente*

> *quer que os alunos sejam fluentes e produzam a língua, a gente precisa necessariamente falar sobre pronúncia".*
>
> *"E ter uma conversa um pouco mais explícita tudo bem você ter sotaque. Não se preocupe, nós falamos inglês no jeito mas o inglês não nunca vai ser igual o inglês de um falante que é nativa porque tem toda uma questão de produção, eu tento ser um pouco mais claro com ele sobre isso porque às vezes a gente aprende isso mas não faça para eles, é currículo mas a gente quer (...) que os alunos sejam fluentes, produzam a língua, a gente precisa necessariamente falar sobre isso, acho que era mais isso. E aí isso você pensa tanto na hora de você preparar atividades, quanto durante quando você pôs na reflexão dela, esse movimento é continuar. Sobre aquelas questões teóricas que a gente viu bem pouquinho de ensino-aprendizagem de som para aquela surdez fonológica que eu mostrei para vocês a gente entende como é diferentes, iguais, semelhantes, que o problema tá mais em você, melhor, desculpa; teórica para gente foi como ter as peças que a gente sente é isso né que a gente pensa que vai pensar nos outros estão mais distintos né e a gente acaba esquecendo do povo que estão próximos mas que tem diferença né".*
> *(Excertos 153 e 154, entrevista, P5).*

No que diz respeito à noção de Cultura, mais precisamente sobre a questão de nosso sotaque brasileiro, destacamos, a seguir, a fala de P8. É importante observar a relevância de tal fala e de tal afirmação, o nosso sotaque brasileiro, seja ele do norte ou do sul, do interior ou da capital, ele faz parte de nossa identidade e de quem somos enquanto indivíduos, aprendizes de ILE, falantes proficientes desta língua, cidadãos inseridos neste mundo globalizado. Em outras palavras, o nosso sotaque é intrínseco a nós, e devemos ter orgulho de nossas origens, e principalmente do fato de que se temos sotaque em uma LE é justamente por conta de estarmos aprendendo ou já estarmos nos comunicando em outra língua, o que não é tarefa fácil e exige muito empenho e dedicação, por isso devemos ter respeito por nós mesmos e por nossa caminhada.

> *"Eu achei bem bacana particularmente quando nós falamos sobre os sotaques, é algo que às vezes a gente se preocupa muito, em ter o sotaque brasileiro quando está falando em inglês e eu achei isso bem bacana, é algo que inclusive eu tenho passado para os meus alunos né, a gente tem o nosso sotaque, não tem o que fazer né, a gente nasceu brasileiro e a gente tá aprendendo uma outra língua aí e é isso. Nós tentamos nos aproximar de um padrão, mas a gente sempre vai ter o nosso próprio sotaque".*
> *(Excerto 155, entrevista, P8).*

Agora, trataremos mais precisamente da questão do falante nativo, para tanto, destacamos a fala de P8 para trazer à tona a quebra de paradigma quanto ao nativo ser tido como modelo no processo de aprendizagem da pronúncia de ILE. E, aqui, chamamos a atenção para a palavra "alívio", que se mostra tão forte e proeminente no discurso de P8, ao se desprender dessa obrigação de se parecer ou de imitar esse ou aquele falante nativo. Acreditamos que é nossa tarefa, por meio deste estudo, trazer também esse esclarecimento de que a meta do ensino de pronúncia não é mais se parecer com o nativo, mas ser inteligível.

> *"Ah sim, eu acho que é um alívio né. Um alívio, de verdade, porque realmente tentar ficar imitando sotaques é muito difícil até porque cada lugar tem um sotaque diferente então sotaque de onde né eu vou imitar e você aprender a falar a língua com o seu próprio sotaque é muito melhor, dá um alívio muito maior, uma liberdade maior para você aprender".*
> *(Excerto 156, entrevista, P8).*

É válido pontuar, também a fala de P8 a respeito da ausência de uma abordagem de ensino sobre a pronúncia que contemple questões mais culturais intrínsecas a ela. Como vemos, a seguir:

> *"Olha, eu acho que essa parte estrutural ela é importante principalmente para professores né, essa questão de aprender transcrição fonética, de aprender os sons de maneira mais estrutural mesmo, mas eu acho que muitas vezes tem essa lacuna de falar sobre a junção ali da pronúncia e da Cultura né o que tem tudo a ver então é os alunos falam muito: Ah, inglês britânico e inglês americano mas tem muitas regiões dos Estados Unidos que o sotaque é diferente muitas regiões ali do Reino Unido que é diferente então acho que isso deveria ser mais enfatizado desde a graduação. Então, eu acho que isso faz muita falta principalmente porque depois nós vamos passar isso para os alunos né então é um looping assim".*
> *(Excerto 157, entrevista, P8).*

Concordamos com P8 no sentido de que a parte estrutural do ensino da pronúncia, como a abordagem dos sons propriamente ditos é relevante, principalmente para a reflexão e posterior trabalho do professor em sala de aula de ILE, do mesmo modo, estamos de acordo com as afirmações de P8 quanto ao tratamento dos sotaques do ensino da pronúncia, os quais deveriam ser mais explorados na formação de professores, e nesta questão, acrescentamos que não somente as regiões desses países deveriam ser enfatizadas, mas também todos os outros países de falantes nativos de inglês, bem como a relevância dos falantes não nativos proficientes neste idioma.

P8 também destaca, como podemos concluir pelo excerto subsequente, a maneira como devemos ter cuidado para desmerecer uma língua em detrimento de outra, como no caso do português e do inglês. Muitas vezes, a língua inglesa é considerada como mais importante, ou de mais prestígio justamente por seu caráter global e internacional. Entretanto, devemos refletir acerca da importância e relevância de todas as línguas, inclusive e, principalmente da nossa língua materna, o português, a qual faz parte de nossa identidade cultural e origem.

> *"É importante não colocar o inglês acima do português, tem que ter cuidado para não desmerecer uma língua".*
> *(Excerto 158, entrevista, P8).*

Partimos para a questão sobre o uso de vídeos que reflitam a realidade que o aluno se deparará fora da sala de aula, trazemos a contribuição de P9, o qual, apesar de não estar

lecionando no momento que foi entrevistado, pois dedicava-se totalmente, naquele período, à sua pesquisa de doutorado, demonstrou-se bastante interessado em evidenciar, em sua prática futura, a importância do trabalho com os variados sotaques do inglês.

É importante ponderar que, por meio do excerto subsequente, percebemos a presença do senso de plausibilidade (PRABHU, 1990 *apud* CAMPANATTI; COSTA; KANEKO-MARQUES, 2020) desse professor, o qual reflete sobre sua própria prática através de sua concepção de língua, e, aqui a entendemos como uma concepção que relaciona o inglês como uma língua global (CRYSTAL, 2003), internacional (MCKAY, 2002), e franca (WALKER, 2010), bem como sobre seus conhecimentos e objetivos no desenvolvimento de suas aulas, de modo a contemplar qual seria a abordagem mais adequada a ser aplicada em sala de aula, de maneira significativa, refletindo sobre o processo e não o produto de ensino, atitude que podemos associar à perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009).

> *"Até salvei aquele vídeo que você mostrou [...] da moça falando dos diferentes sotaques, e eu achei super legal. Eu tenho que mostrar isso para os meus alunos um dia, porque é algo que abre a mente e te deixa mais confortável até para aprender inglês, porque você vai ver que existem tantos e por isso é língua Franca, e por existir tantos eu não preciso me preocupar com qual eu falo, se é americano e ou se é britânico, se eles vão entender, porque não existe UM inglês, existem centenas, e isso ajuda o aluno a diminuir um pouco da ansiedade dele".*
> *(Excerto 159, entrevista, P9).*

No que se refere à prática de P9, o docente afirma que temos sim o nosso sotaque brasileiro e isso não deve ser motivo de vergonha. Ele utiliza também um exemplo de um professor estrangeiro que pode ser bastante significativo ao aluno, pois esse estrangeiro estava há mais de cinco anos no Brasil e ainda não havia perdido o seu sotaque, o que não acarretava problemas aos alunos uma vez que eles conseguiam entendê-lo perfeitamente mesmo que percebessem que ele não era brasileiro. Em outras palavras, a sua origem não deve ser motivo para vergonha. Vemos aqui exemplos que estão em congruência com pesquisa de Larsen-Freeman (2000) acerca do trabalho que o professor deve realizar para que seus aprendizes reflitam sobre sua cultura nativa e LM ao mesmo tempo que se abrem para o novo.

> *"Olha, tem toda a questão do sotaque, nós não vamos falar igual a eles, o nosso sotaque brasileiro já tá depois de uma certa idade, isso não é muito mais difícil de perder e isso não é problema; e é interessante que tinha um professor americano e eu sempre usava ele como exemplo: 'olha, faz cinco anos que ele está aqui, você percebe e você entende o português dele mas você percebe que ele não é brasileiro'; e é isso que importa no final das contas".*
> *(Excerto 160, entrevista, P9).*

É válido mencionar que, após a referida oficina, os professores pontuaram que

conseguiram refletir e abordar tais questões culturais em sala de aula, de maneira a problematizar alguns tópicos por meio de exposição de vídeos e discussões sobre o tema com seus alunos, por exemplo, P4, por exemplo, disse que já trabalhava com alguns diferentes sotaques em suas aulas: *"normalmente, eu trago gente que eu gosto (...) um artista sul-africano"*, mas ressalta que acrescentaria o sotaque do inglês brasileiro a elas *"trazer mais brasileiros falantes inglês, é um coisa que eu nunca fiz nas minha aulas".*

Neste sentido, diante do contexto do mundo globalizado em que vivemos, notamos que já não faz mais sentido tratar o falante nativo como meta de ensino, assim como não é mais relevante tratar somente do sotaque norte-americano ou do britânico em sala de aula. Aliás, mesmo quando insistimos em tratar exclusivamente desses sotaques, devemos nos perguntar: Sotaque norte americano de onde? De qual região, de qual cidade, de qual bairro? Qual a idade dos falantes desse sotaque? Qual a escolaridade?

O que normalmente nos foi ensinado, ou mesmo transmitido por meio de um viés mercadológico e até neoliberal foi a propaganda de que poderíamos aprender o inglês britânico em seis meses, ou de que em determinado lugar só se falava o inglês norte-americano.

Entretanto, ao encararmos o mundo real e globalizado, muito provavelmente, não encontraremos o sotaque de Londres que víamos no livro didático, muito pelo contrário, estaremos cercados por sotaques de falantes nativos de diversas origens, além dos falantes não nativos, que são em maior número que os falantes nativos.

Devemos refletir sobre como este aluno irá se sentir decepcionado ou frustrado ao deparar com esse mundo além da sala de aula. A questão é que os encontros com falantes nativos e não-nativos são muito mais comuns e corriqueiros do que há dez anos atrás, não precisamos nem sair de nossa cidade para isso, basta apenas uma chamada de vídeo, uma troca de e-mails para entrarmos em contato com pessoas das mais diversas nacionalidades.

Além disso, o que fazer quando estamos sujeitos a enfrentar tais situações, devemos querer parecer com o outro? Imitar o sotaque do outro para que eles nos entenda? E quanto ao nosso sotaque? A nossa língua materna, somos falantes nativos de português brasileiro e, por isso, que o nosso sotaque ao pronunciarmos a língua inglesa terá traços da nossa identidade cultural, do nosso sotaque, de nossas origens.

Destacamos, assim, a fala de P8, principalmente pelo fato de o participante afirmar que "o inglês é de quem aprende inglês" e não de um ou outro determinado falante. Essa fala vai ao encontro do pensamento em constante ascensão de Rajagopalan (2004) de que a língua inglesa pertence a quem a domine.

> *"Eu acho que hoje o inglês é uma língua global, é usada em inúmeros contextos né para comércio para partes culturais no sentido de viagens, troca de informações em geral, então, se um brasileiro vai para Itália e não sabe italiano, mas sabe inglês ele se comunica, ou qualquer outro lugar do mundo sempre tem uma pessoa que fala inglês por que ele é considerado uma língua Global né então já eu acho que já não tem mais aquela ideia e eu espero que não tenha mesmo de que inglês é só dos americanos ou a língua só dos Ingleses né em inglês é de quem aprende inglês'.*
> *(Excerto 161, entrevista, P8).*

Portanto, não devemos nos basear na fala de somente uma pessoa, ou um grupo de pessoas, devemos buscar a inteligibilidade em nossos encontros, pois assim como nós, o falante indiano também terá o seu sotaque, assim como o americano de Nova Iorque, o do Arizona, o britânico de Londres, o de Glasgow, o argentino, o canadense, o australiano, o chinês, o japonês, entre tantos outros, cada qual, sendo nativo ou não-nativo na língua inglesa tratá características de seu lugar de origem e de sua personalidade em sua fala. E isso não deve ser visto como um problema, muito pelo contrário, deve ser visto como algo enriquecedor, como uma oportunidade de compartilhar e vivenciar novas experiências.

Para corroborar com nossas afirmações trazemos excertos das entrevistas de P8 e P7, nas quais os participantes evidenciam a importância do inglês a nível global, mas de um modo a contemplar diversas culturas, não somente a norte americana ou a britânica, em congruência com preceitos da pedagogia crítica (CRYSTAL, 2003; PENNYCOOK; CANDLIN, 2017; SIQUEIRA, 2015; RAJAGOPALAN, 2004) e noções culturais (GRADDOL, 2006; SANTANA; LIMA, 2019):

> *"Hoje não tem como fugir, qualquer lugar, site, é em inglês, a mudança é rápida também, não é mais tão interessante ter várias traduções do mesmo livro, por exemplo. O livro vem em inglês, se você quer ter acesso a uma fonte rápida de conhecimento, você precisa saber inglês. Na sala de aula, por exemplo, existe uma lacuna sobre a abordagem de outras culturas de outros países. Há uma influência muito grande do imperialismo norte-americano, da Disney, por exemplo. É necessário que o aluno tenha contato com outras culturas, tem a Nova Zelândia, por exemplo, a Índia, o inglês como segunda língua na Alemanha".*
> *(Excerto 162, entrevista, P8).*

> *"É algo que já está subentendido em nosso dia-a-dia, a maneira como encaramos, depende do público, mas a maioria já sente a importância do inglês e seu papel internacional. o adulto já vive essa realidade, na faculdade já sentem a necessidade de aprender a língua, no campo profissional a influência é muito grande, até as crianças já vivenciam isso".*

> *"O trabalho da pronúncia também deve ser feito de modo a deixar a aula mais fora da caixinha, fazer diferente, facilitar a vida do aluno, fazer com que ele veja aplicabilidade do que está aprendendo, o que eu quero que meu aluno aprenda? Como lidar com situações, com culturas diferentes, como questões sobre o entendimento do mundo".*
> *(Excertos 163 e 164, entrevista, P7).*

Neste sentido, acreditamos que tanto os elementos presentes no C da Cultura (variados sotaques, a problematização do falante nativo e identidade cultural) quanto o elemento do C da Comunicação na proposta de integração do ensino da pronúncia ao CLIL podem ser extremamente relevantes na abordagem da pronúncia em sala de aula, pois dessa forma, fugimos da dicotomia Estados Unidos e Inglaterra, o que vai ao encontro de nosso embasamento teórico sobre tal assunto Rajagopalan (2010a), e Jordão (2018), os quais defendem o contato com os variados sotaques da língua inglesa, de modo a evitar o caráter hegemônico das variantes norte-americana e britânicas, com vistas a formar professores que possam refletir e discutir mais pontualmente sobre a realidade imposta pela globalização e internacionalização da universidade.

Sobre a questão do falante nativo, notamos que a maioria alegou ser uma discussão necessária para, ao nosso ver, para desmistificar "*crenças do senso comum"*, o que corrobora com estudos de Pazello (2011, p. 135) sobre a necessidade de "desbancarmos" o modelo do falante nativo, o mesmo defende El Kadri (2013, p. 88) sobre a importância da "descentralização do falante nativo". Ainda sobre essa questão, refletimos que podemos contribuir mais efetivamente com a formação desses professores se nos concentrarmos em Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010), a qual defendem que no que concerne ao falante nativo, a abordagem em sala de aula deve ser guiada segundo os objetivos do aprendiz. Assim, ao enfatizarmos tal proposição, procuramos apresentar atividades sobre a questão do falante nativo que pudessem fazer com que os professores reflitam acerca da realidade e dos objetivos de seus aprendizes de maneira mais assertiva, podendo assim, resultar em práticas mais relevantes em sala de aula.

Observamos, assim, diante do gráfico a seguir que todos os momentos, mostraram em algum momento de nossa pesquisa uma postura crítico-reflexiva quanto às questões culturais integradas ao ensino da pronúncia aqui apresentadas, de modo que, alguns já implementaram tal postura em sala de aula, ora influenciados pela oficina (P1), ora porque já lidavam com tais questões em momentos anteriores (P3 e P4).

Gráfico 8: Visões dos participantes quanto ao aspecto da cultura integrado à pronúncia

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo essas questões em mente, abordaremos a seguir, a integração do C do CLIL, no caso o C da Comunicação, para tratar o ensino da pronúncia em sala de aula de ILE.

Assim, por meio dos resultados obtidos através de alguns dos instrumentos de coleta de dados (entrevistas, diários reflexivos da pesquisa acerca da oficina sobre pronúncia), notamos que essa integração pode ser de grande valia para o trabalho da pronúncia por parte dos professores envolvidos nesta pesquisa.

De modo a explanar nossas impressões acerca da pertinência deste elemento para os docentes, apresentamos, a seguir, excertos das entrevistas realizadas com os professores participantes deste estudo, pois não encontramos indícios do trabalho da inteligibilidade propriamente dita nas aulas dos professores participantes do estudo, do mesmo modo que em nossas oficinas somente abordarmos a noção prévia dos docentes acerca de tal temática (pré-oficina), pois não havia tempo hábil para discutir o termo com mais propriedade de modo a compartilhar mais experiências desses professores.

Assim sendo, segundo P6, quando se trata da inteligibilidade o importante é não ter ruídos na comunicação, sendo a inteligibilidade a meta do ensino de pronúncia do inglês do ponto de vista de língua franca, um processo aberto, passível de negociações (PENNYCOOK, 2018), ou seja, se fazer entender, e não se parecer com o falante de algum determinado lugar

ou origem.

> *"A importância do ensino de pronúncia principalmente no começo, nos primeiros estágios da aprendizagem de língua inglesa, e também essa ideia da gente não dizer que apenas existe um certo, que há diferentes pessoas e que elas vão falar de diferentes formas e a partir disso a gente só tem que ver se há ruído na comunicação, se não há ruído não há problema, se passou a ideia e de maneira nenhuma isso pode ser mal interpretado ou interpretado de outra forma, eu acredito que está tudo ok, né?"*

> *"Eu acho que a gente tinha que levantar a importância da aprendizagem, mas ao mesmo tempo mostrar que já que o mundo inteiro fala inglês não é UM inglês, não há UM inglês correto, então a gente realmente extinguir a dicotomia inglês britânico e inglês americano, extinguir a palavra certo ou correto nesse contexto, a gente tem que falar de inteligibilidade, a gente tem que falar que seu inglês tem que ser inteligível, as pessoas tem que entender o que você está falando, de resto, você vai ter sotaque sim, algumas palavras você vai pronunciar diferente de outra pessoa que tem outra origem, porque vocês têm origens diferentes, porque o aparelho fonador de vocês é diferente. Então, eu acho que a gente tem que mostrar que o inglês é uma língua falada globalmente e ela não é falada de UMA forma só ao redor do Globo. Então, tudo bem você falar um pouco diferente".*
> *(Excertos 165 e 166, entrevista, P6).*

Ainda sobre a noção de inteligibilidade, pertencente ao C da Comunicação na proposta de integração do ensino da pronúncia e CLIL, é importante ressaltar a fala de P8, que chama a atenção para duas vantagens de ter a inteligibilidade como meta de aprendizagem no contexto do ensino da pronúncia (WALKER, 2010), a primeira diz respeito a diminuição de ansiedade por parte do aluno, que não tem terá como meta, o falante nativo, no caso meta inatingível (COOK, 1999), mas a inteligibilidade como meta de aprendizagem, facilitando assim o seu processo de aprendizagem e sua motivação no aprendizado da LE.

Já a segunda, trata da formação de professores, de modo a amenizar aquela, geralmente, conhecida ideia de que professor de inglês tem que ter o sotaque parecido com o de um nativo, e no caso, ou britânico ou norte-americano, reinante no cenário brasileiro (BARBOSA; NOGUEIRA, 2021). Concordamos com P8 no sentido de que tal fato pode trazer um certo alívio, confiança (DAVIES, 2003) e proporcionar reflexão ao professor, de maneira que ele possa ser mais seguro de suas práticas e no tratamento dessas questões como os alunos.

> *"Como eu disse eu acho que se você traz isso à tona e só torna o aluno ele se sente mais livre para se comunicar. Eu acho que sim, porque eu acredito que o aluno ele se sente mais livre né então desde que ele não esteja muito fora ali da pronúncia e ele consegue se comunicar e passar a informação que ele precisa que ele quer, perfeito". É importante nos dois pontos: para diminuir a ansiedade do aluno, para não quererem se parecer com um nativo, focando, sim, na inteligibilidade, em vez do nativo, em se fazer compreender. E na formação de professores, pois diminui também aquele peso de ter que parecer como um nativo, isso faz com que o próprio professor se sinta mais confiante, um professor mais reflexivo sobre o que e por que ensinar".*
> *(Excerto 167, entrevista, P8).*

Concernente às afirmações de P8, trazemos contribuições de P5 quanto à reflexão do termo inteligibilidade e como isso se reflete positivamente em sua prática, tal como cita P8 enfatizando a importância de ser inteligível e não se preocupar com o sotaque de modo a evitar uma certa ansiedade e posterior frustração (COOK, 1999) dos alunos quando não conseguem aquela meta praticamente impossível de se parecer com um falante nativo.

> *"Acho que sim, a gente falou bastante de inteligibilidade, e a gente e refletiu bastante sobre a questão e e é uma coisa que eu tento levar sabe, quando eu estou preparando aula e eu acabo assim dizendo para os meus alunos também né: Não se preocupe com o accent, pensem se as pessoas estão entendendo né? Então, de certa forma, refletiu já em como eu dou as aulas e tudo mais".*
> *(Excerto 168, entrevista, P5).*

> *"A questão da inteligibilidade foi realizada na oficina mediante as seguintes etapas: warm-up, com questões referentes ao conhecimento prévio desses alunos sobre o tema (já mencionadas na seção que trata do momento anterior ao curso), explanação dos termos, bem exemplos de vídeos abordando o assunto".*
> *(Excerto 169, Diário reflexivo da pesquisadora acerca da oficina de pronúncia).*

É interessante mencionar a fala de P4, quem se preocupa em até que ponto sua abordagem preza pela inteligibilidade ou pelo modelo que ele considera como certo, e aqui acrescentamos que este modelo pode ou não ser do falante nativo, o que vai ao sentido oposto do que é defendido pela proposta da inteligibilidade. Sabemos, contudo, que P4 sempre demonstrou preocupação em considerar outros sotaques nativo e não nativos, acreditamos que esse seja mais um processo crítico-reflexivo de suas práticas (PENNYCOOK, 2017), o qual consideramos bastante válido.

> *"A questão da inteligibilidade, como eu falei, nunca tinha falado sobre isso pra mim, sabe? E eu agora sempre me pego pensando quando eu falo, quando penso em alguma regra de pronúncia e eu ensino isso pro meu aluno, será que eu estou considerando a inteligibilidade ou será que eu estou considerando o que aprendi como certo?"*
> *(Excerto 170, entrevista, P4).*

Para esta temática, levantada por P4 do falante modelo, destacamos as observações de P1, obtidas nas entrevistas e ao longo da oficina sobre a pronúncia da língua inglesa:

> *"Acho importante tirar um pouco desse mito do falante nativo, eu vejo que eles [os alunos] chegam muito com esse mito, [eles dizem] eu não sei falar porque eu não falo como um nativo ou eu não falo bem porque eu soo como um brasileiro (...) eu acho importante isso não ficar só entre os professores e estudiosos, mas também falar para os alunos tirar esse mito (...). Olha, você não é um nativo, o importante é que você pode ser fluente na língua (...) você vai ter um sotaque e é normal, você não pode ser discriminado por isso e você também não pode se sentir inferior por causa disso, (...) importante levar isso para o aluno para ele parar de se culpar e isso faz com que ele não queira falar, (...) é difícil porque tem gente que fica triste quando você fala isso (...) mas que é assim, que é normal, e não é porque você não é um nativo que você não vai conseguir se comunicar naquela língua (...) ou se virar (...) viver em tal país*

> *e entender as pessoas".*
> *(Excerto 171, entrevista, P1).*

> *"Diante das aulas observadas em P2, presenciamos algumas situações que destacavam o tratamento do falante nativo, tal como uma explicação de que falar como um nativo era um mito, pois, por nativo, temos que, primeiro analisar de onde especificamente é este nativo[102]".*
> *(Excerto 172, diário reflexivo da pesquisadora acerca das aulas de P1).*

Ainda, de acordo com P1, a questão da inteligibilidade se faz relevante na comunicação para que possamos nos entender, é uma via de mão dupla (WALKER, 2010), e é igualmente importante para P3, por conta da exposição aos vários sotaques.

> *"Acho que é importante. (...) Na hora em que estamos nos comunicando, queremos nos entender e sermos entendidos. Então, a inteligibilidade está definitivamente presente".*
> *(Excerto 173, entrevista, P1).*

> *"A inteligibilidade é importante pela questão dos vários sotaques".*
> *(Excerto 174, entrevista, P3).*

Para P7 a inteligibilidade pode nos orientar na maneira como reagimos aos estímulos de compreensão com vistas a buscar um entendimento mais preciso ao que somos expostos.

> *"Eu vejo muito na questão do sons, principalmente de inteligibilidade, de você conseguir se comunicar e não comunicar coisa errada; de você entender e não 'ir chutando' o que você tá ouvindo, que muitos alunos fazem isso, começam a chutar. Eu acho que eu uso principalmente nisso, o resto eu preciso estudar e começar a praticar mais".*
> *(Excerto 175, entrevista, P7).*

Ressaltamos que, embora saibamos que a inteligibilidade, presente no C da Comunicação. seja um "conceito complexo", como vimos anteriormente mediante estudos de Becker (2011), acreditamos que, por meio de uma abordagem mais elaborada com base em "implicações pedagógicas" advindas dos estudos de Cruz (2014), citados na seção do arcabouço teórico, que refletem mais detalhadamente acerca dos aspectos importantes para que o estudante brasileiro possa atingir uma pronúncia inteligível, possamos, de fato, contribuir com reflexões mais detalhadas sobre o assunto aos professores participantes da pesquisa de modo que possam levar isso para sua práxis em sala de aula.

De modo geral, os docentes entendem a noção da inteligibilidade e de sua relevância no ensino da pronúncia, entretanto, não trabalham como ela de uma maneira informada. Acreditamos que esse seja um dos conceitos mais abstratos de nossa pesquisa e que sua

[102] Dispomos somente do diário da pesquisadora, pois a aula em si não foi gravada.

abordagem explícita talvez não se faça necessária na sala de aula, não por meio do uso do termo em si, mas que as escolhas dos professores sejam guiadas com vistas a inteligibilidade (RAJAGOPALAN, 2004; CANAGARAJAH, 2007), como ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 9: C da Comunicação - inteligibilidade - visão dos professores

Fonte: Elaborado pela autora.

Faremos a seguir, algumas considerações gerais quanto à aplicação da oficina sobre a pronúncia de ILE e as questões aqui levantadas. Reflexões mais detalhadas acerca desses pontos serão realizadas ao longo desta seção, na elaboração das respostas de nossas perguntas de pesquisa.

Assim sendo, notamos que temas contidos na oficina sobre a pronúncia de ILE parecem ser de extrema relevância para práxis do professor em sala de aula, pois, notamos que muitas questões apresentadas ao longo da oficina foram recebidas com interesse, por exemplo, a da mudança de paradigma do papel da pronúncia.

As questões teóricas também foram recebidas com curiosidade e reflexão, entretanto, acreditamos que poderíamos trabalhá-las de maneira um pouco mais detalhada, com possíveis retomadas dessas questões ao longo das oficinas.

As principais dificuldades dos brasileiros quanto a pronúncia também pareceu despertar o interesse dos docentes que pontuavam que seus alunos tinham algumas dúvidas sobre tais assuntos, que eles entendiam a dúvida e sabiam como solucioná-las, mas era muito difícil explicar aos seus alunos de maneira que pudessem compreender com mais facilidade.

Na primeira edição da oficina, houve um tempo maior para discutirmos tais dificuldades. Entretanto, na segunda edição, por enfatizarmos mais os aspectos culturais pertencentes à pronúncia e, também, incluirmos o CLIL, além de priorizar uma quantidade menor de horas/aula, pensando na disponibilidade dos docentes envolvidos, não tivemos tempo hábil para refletir mais especificamente sobre o assunto, abordando-o de modo mais superficial e disponibilizando materiais para os professores consultarem fora o horário da oficina.

Os variados sotaques da língua inglesa parecem ter sido recebidos com atenção pelos professores, ao nosso ver, tal temática pareceu fazer sentido para eles na abordagem em sala de aula. Quanto à problemática do falante nativo, essa parece também ter sido bem recebida pelos professores, os quais compartilharam muitas de suas experiências e anseios, principalmente, no que diz respeito ao lugar do professor não nativo no ensino da língua inglesa, bem como a questão da urgência dos alunos em identificarem a sua própria pronúncia como americana e ou britânica, além do fato dessa questão ser realmente complexa quando temos que dizer ao aluno e por conseguinte até frustrá-lo, quando dizemos que a pronúncia tal qual ao falante nativo é uma meta inatingível.

A questão da identidade cultural parece ter feito sentido mediante a abordagem dos variados sotaques e a problemática do falante nativo. Já a questão da inteligibilidade, consideramos que ela foi interessante, mas também pode ter causado certas dúvidas nos participantes já que se trata de um conceito complexo de ser definido e abordado.

No que diz respeito aos princípios do CLIL, abordado somente na segunda edição da oficina, alguns dos professores já tinham ouvido falar, outros sabiam algo mais superficial sobre o assunto, pois tinham tido contato por meio de reuniões com as coordenadoras pedagógicas dos programas IsF e PLIU.

Os professores receberam a questão com atenção, comentaram sobre o quanto fazia sentido trabalhar a partir da noção dos 4Cs do CLIL e da inclusão do material autêntico. Além disso, os processos cognitivos, envolvidos na denominada Taxonomia de Bloom (BLOOM *et al.,* 1956) para realização de tarefas, caracterizados quanto a níveis de menor e/ou maior esforço cognitivo, permitiram aos professores a reflexão sobre suas atividades e maneira como poderiam adaptá-las de acordo com seus interesses e necessidades de seus aprendizes.

Ao apresentarmos a proposta de integração entre o CLIL e o ensino da pronúncia, os docentes se mostraram interessados e comentaram que tal integração parecia ser bastante pertinente para a sua práxis em sala de aula de ILE.

Ademais, observamos a contribuição do estudo para os programas em questão, no sentido de propiciar um lugar de discussões acerca de questões teórico-práticas, em nosso caso

relativas à pronúncia, para tanto trazemos os excertos subsequentes.

> *"A última vez que eu participei do Santander, até P6 estava junto, ministramos um curso de técnicas de leitura e era para alunos básicos e teve uma participação muito boa, mas às vezes você perde alguns alunos, porque é para básico, é leitura, eu já sei disso, e eu acho que no pronunciation isso é mais difícil de acontecer, porque se você está tanto no básico quanto no avançado, sempre tem alguma coisa de pronúncia, de sotaque que você pode estar aprendendo, então acho que isso chama um pouco mais a atenção, pensando no Programa do Santander para chamar os alunos".*
> *(Excerto 176, aula da segunda edição da oficina sobre pronúncia, P9).*

> *"Eu super concordo com P9, nós tivemos uma experiência bem parecida no Programa do Santander, e uma coisa que a gente tem que parar para pensar é que todos os cursos dentro do programa sempre visavam a internacionalização, porém nenhum deles o foco era a fala, nós não tivemos um curso focado exclusivamente na fala, na produção, do speaking e na produção de conteúdo oral, todos os cursos tinham um foco sim, na linguagem acadêmica, na escrita acadêmica, teve esse curso de reading, vários cursos voltados aos testes de proficiência, e o ensino da pronúncia sempre acaba ficando num segundo plano".*
> *(Excerto 177, aula da segunda edição da oficina sobre pronúncia, P6).*

A seguir, com base nos dados descritos anteriormente e a partir da tentativa de responder às questões norteadoras desta pesquisa, a saber: a) Como os professores abordam questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia do inglês e inteligibilidade nas aulas dos cursos oferecidos nos Programas do IsF e PLIU? e b) De que maneira tais questões, baseadas nos princípios de Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação relacionados ao CLIL se fazem presentes nas reflexões dos professores? discorreremos acerca de alguns pontos, considerados de extrema relevância para alcançar os objetivos de nosso estudo.

Como exposto ao longo deste estudo, as questões culturais aqui relacionadas dizem respeito: a) aos variados sotaques da língua inglesa; b) ao falante nativo e à c) identidade cultural. Por meio da análise dos dados obtidos, observamos que, de maneira geral, os professores têm consciência da relevância de tais aspectos ao tratarem da pronúncia de ILE no contexto escolar.

Num primeiro momento, anterior à oficina de pronúncia de ILE, quatro de um total de nove participantes relataram já abordar essas questões de maneira mais explícita com o foco na inclusão dos variados sotaques do inglês para além da dicotomia reducionista das variedades norte-americana e britânica, bem como tinham em mente a necessidade de desmistificar o falante nativo como ideal de aprendizagem, de modo a contemplar a nossa identidade cultural.

Um desses professores já mencionava trabalhar com exemplos de falantes nativos de português para abordar a pronúncia do inglês. Os outros docentes se mostraram atentos às questões em si, entretanto, não as abordavam de maneira constante em sala de aula, sendo, essa abordagem, muitas vezes, realizada de modo mais abrangente, ou sem muitas reflexões críticas

ou até de modo mais pontual, quando surgia alguma questão por parte dos alunos ou no material didático.

No momento posterior à oficina de pronúncia, notamos que todos os docentes tendem a apresentar uma postura crítico-reflexiva acerca dessas questões culturais, de modo que fazem movimentos, ora refletindo sobre suas experiências epistemológicas e reafirmando-as em práticas teoricamente informadas, ora partindo de conceitos teóricos em direção à sua práxis.

Os docentes que demonstraram, num primeiro momento, já abordar tais questões de um modo mais direto, puderam, então, sustentar teoricamente a sua práxis. Um professor relatou que agora trata essas questões com mais naturalidade, outro de maneira mais crítica e reflexiva, outro também de maneira mais reflexiva, não só como as aborda, mas também como aprende e ensina a língua, levando exemplos mais autênticos e tendo conversas mais explícitas sobre o assunto com seus alunos. Outro docente mencionou o alívio e liberdade em poder assumir o seu sotaque brasileiro, sem a necessidade de tentar imitar uma ou outra variedade do inglês, levando essa ideia, também, para a sua sala de aula por meio de modelos de brasileiros proficientes na língua inglesa.

Já os professores que versavam sobre essas questões de uma maneira mais geral ou pontual, mencionaram uma maior reflexão acerca do assunto. Um deles relatou que expandiu sua percepção do que pode levar para sua sala de aula, outro disse já ter consciência crítica do processo de globalização e que isso implica em sua prática, tentando levar mais exemplos disso para seus aprendizes. Houve, também, o docente que pontuou mais reflexões acerca de ideias advindas do senso comum para um pensamento mais crítico desses aspectos culturais. Um dos docentes relatou a inclusão de vários materiais contemplando tais questões em suas aulas futuras. E por fim, pudemos observar um docente que incluiu de modo reflexivo os variados sotaques do inglês em sua práxis, bem como aumentou o seu interesse em realizar outras pesquisas acerca dessas questões culturais de modo a explorá-las e propor novas oficinas e cursos no contexto do PLIU.

Quanto à inteligibilidade, notamos que, de modo geral, os professores podem até abordá-la em seu contexto escolar, mas não de maneira explícita ou teoricamente informada, pois somente dois docentes mencionaram já terem ouvido falar a respeito, mesmo que brevemente, da inteligibilidade associada à noção do inglês como língua franca, a maioria já tinha visto, mas não por este viés, enquanto um dos docentes entendia o seu significado, mas nunca tinha concebido o termo no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas.

Acrescentamos aqui, a percepção intuitiva desses docentes a respeito da noção do termo inteligibilidade, sendo algo que vai além do nível da palavra ou da gramática. Tal intuição

advém de suas experiências prévias no contexto de ensino. Assim sendo, observamos, neste momento, transformações provenientes da denominada Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), proposta por Vygotski (1978), um espaço simbólico onde ocorre o progresso do indivíduo, ora num movimento que parte de conceitos cotidianos, obtidos por meio da prática, para conceitos científicos, ou, em nosso caso, teoricamente informados, ora em movimento oposta, de conceitos tidos como abstratos, obtidos de maneira formal, para conceitos espontâneos, associados a eventos do dia-a-dia, num constante movimento de reflexão.

Acreditamos, assim, que o movimento desses professores entre teoria e prática que permeia as suas abordagens em sala de aula, observados no contexto do presente trabalho, refletem pressupostos teóricos tanto da perspectiva sociocultural quanto da pedagogia crítica.

Pela concepção sociocultural, notamos, à partir de processo reflexivos, uma constante (re)construção de suas práticas pedagógicas (SILVA, 2019), tendo por meio de suas práticas pessoais uma maior compreensão de suas práxis, de suas avaliações enquanto profissionais de modo a ampliar suas habilidades (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), características tão necessárias ao professor nessa nova era, no mundo contemporâneo (KANEKO-MARQUES, 2015) , pois como diria Freire (1987) o movimento do docente acontece principalmente porque antes de ser profissional, ele é "gente" e se move como tal, ou seja é uma construção e transformação diária que vai e volta, do teórico para o prático, do cotidiano para o formal, tecendo caminhos, procurando soluções e caminhando em direção ao novo, à inclusão, à participação ativa. Desse modo, a língua para os professores de nosso estudo, age como ferramenta cultural, dando sentido às suas experiências, tendo um caráter dinâmico e fluido (JOHNSON, 2009). Tal papel reflexivo do professor sob a perspectiva sociocultural estão, também, em congruência com noções do CLIL, no sentido de que essa abordagem associa a língua às interações sociais, compreendendo o professor numa constante construção e (re)construção de conhecimentos.

Pelo viés da pedagogia crítica, contemplamos uma postura desses docentes de refletir e desconstruir conceitos, mitos, concepções do senso comum, expandindo-as (PENNYCOOK; CANDLIN, 2017), indo além do tecnicismo para refletir acerca de questões sociais, culturais, políticas e de suas implicações para o nosso contexto (SHIN, 2004), promovendo oportunidades para o questionamento, o estranhamento (BORELLI, 2018), reconhecendo e problematização as relações desiguais de poder (JORDÃO, 2019), as vertentes, muitas vezes, não tão bem-intencionadas ou compassivas, da modernidade (MIGNOLO, 2017). Observamos, também, que os participantes consideram a sala de aula como um lugar propício para que isso aconteça (SIQUEIRA, 2015).

Quanto aos preceitos da abordagem CLIL na reflexão dos docentes, notamos, diante dos

resultados obtidos:

a) A necessidade e a importância de os professores participantes da pesquisa trabalharem com a pronúncia por meio de uma abordagem integrada na sala de aula de ILE;

b) A dificuldade que os professores sentiram em desmistificar as crenças de seus alunos em relação ao modelo de falante nativo como um ideal de aprendizado, principalmente na apreciação apenas da variedade americana ou britânica, excluindo outros sotaques e culturas;

c) A falta de abordagens de ensino mais críticas que considerem o inglês como uma língua franca ou como um idioma global, a fim de expor os alunos aos sotaques variados do inglês de origens de falantes nativos e não nativos, para fornecer exemplos mais realistas de comunicação;

d) A relevância da integração entre elementos do CLIL, os 4Cs (Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação) ao trabalho da pronúncia da língua inglesa em sala de aula, de modo a associar o C do Conteúdo ao trabalho de maneira integrada da pronúncia em sala de aula; o C da Cognição, na ligação entre as teorias de ensino e aprendizagem dos sons, bem como os processos de *scaffolding;* o C da Cultura na inclusão da abordagem do vários sotaques, da problematização do falante nativo e da identidade cultural; e por fim, o C da Comunicação em referência à inteligibilidade, que deve ser a meta do falante proficiente de inglês.

Isto posto, concordamos com Vieira-Abrahão (2010) e Kaneko-Marques (2015) no sentido de que a competência reflexiva é o coringa deste novo milênio, de modo para que tenhamos sucesso nessa nova era, devemos em nossas práticas devemos ter em vista as necessidades e objetivos de nossos alunos de forma que possamos alinhar a nossa prática a elas.

Além disso, concordamos também com McKay (2002), Pennycook (1990), Crystal (2003), Gimenez (2006) e Rajagopalan (2003) que defendem a ideia de que "embora o inglês possa, sim, apresentar consequências opressivas, ele também pode ser libertador, se apropriado por seus falantes e transformado em uma ferramenta de poder" (EL KADRI, 2013, p. 235), de modo que por meio do professor reflexivo e crítico poderemos aprimorar nossas práticas com vistas a preparar os alunos para os muitos desafios do mundo globalizado.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mente a análise e interpretação dos dados obtidos no presente estudo, buscamos tecer esclarecimentos para as seguintes questões:

a) Como os professores abordam questões culturais inerentes ao ensino da pronúncia do inglês e inteligibilidade nas aulas dos cursos oferecidos nos Programas do IsF e PLIU?
b) De que maneira tais questões, baseadas nos princípios de Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação relacionados ao CLIL se fazem presentes nas reflexões dos professores?

Em se tratando da primeira pergunta, destacamos que, por meio de nossa análise, notamos que os docentes, em sua totalidade, demonstraram grande interesse em abordar o conteúdo das aulas de maneira significativa aos seus alunos, de modo a atender às necessidades e objetivos desses aprendizes. Além disso, percebemos, em várias situações a preocupação dos professores em envolver os seus alunos e na maneira como poderiam agir em suas próximas aulas com o intuito de despertar o interesse da sala e desenvolver ou aperfeiçoar as habilidades comunicativas dos estudantes. O que vai ao encontro das bases teóricas que governam o desenvolvimento e aplicação dos cursos do IsF e PLIU, os de princípios do IFA (Inglês para Fins Acadêmicos) (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Ao mesmo tempo, observamos os professores atentos ao trabalho de elementos culturais associados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. Tal trabalho era realizado de maneiras distintas, ora com questões mais abrangentes, ora de modo mais pontual, ou por modelos que refletiam o nosso cotidiano, ou que estavam implícitos no contexto de aula.

Quanto ao trabalho da inteligibilidade, verificamos que não havia um consenso acerca dessa terminologia, por parte dos professores, pois muitos a desconheciam. Entretanto, é importante mencionar que ao serem indagados sobre as ideias que esse termo abarcava, os professores contribuíram com valiosas informações sobre tal. Isso nos indica um movimento em que o professor se baseia em suas experiências epistemológicas para dar significado às questões teóricas e terminológicas que permeiam a sua prática (VYGOTSKI, 1978), além de refletir sobre a maneira como enxergam o mundo a sua volta e o transmitem para a sala de aula (PENNYCOOK; CANDLIN, 2017). Acreditamos, assim, que embora não houvesse a menção do termo propriamente dito em sala de aula, os professores abordavam a questão da inteligibilidade de modo implícito.

Assim sendo, por meio da análise e interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa, entendemos que há uma grande preocupação por parte dos participantes em abordar questões culturais e inteligibilidade inerentes ao ensino da pronúncia de ILE e que os professores tem noção de sua importância para o aprendizado de seus alunos. Por conseguinte, observamos um movimento de práticas não-informadas para práticas baseadas em questões teóricas que podem orientar, auxiliar e legitimar o trabalho desses docentes em sala de aula (VYGOTSKI, 1978). Pontuamos, igualmente, que esse processo acontece a todo momento na prática docente, pois vivemos num mundo fluido e heterogêneo. Por fim, também nos atentamos ao fato da dificuldade de aliar teoria e prática mediante prazos, conteúdos, cronogramas e demandas impostas pelo meio em que trabalhamos.

Quanto à segunda pergunta de nosso estudo, notamos que as questões baseadas nos princípios do CLIL (Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação) se fazem presentes de múltiplas maneiras nas reflexões dos professores. Citamos, para tanto, o interesse e atenção dos professores na mudança de paradigmas quanto ao ensino da pronúncia do ILE, tanto do ponto de vista do ensino integrado à aula, quanto ao entendimento de noções cognitivas relacionadas ao ensino dos sons de uma LE e os processos de andaimentos, bem como à inclusão das questões culturais e de inteligibilidade em sua práxis. Ademais, recebemos comentários positivos a respeito da proposta de integração desses princípios do CLIL ao ensino da pronúncia de ILE.

Notamos, também, uma postura crítico-reflexiva dos docentes acerca desses elementos, do mundo em que vivemos e das implicações do ensino e aprendizagem da língua inglesa, sendo a sala de aula o lugar ideal (SIQUEIRA, 2015) para o questionamento (BORELLI, 2018), a problematização das relações desiguais de poder (JORDÃO, 2019) para que possamos ir além da aplicação e treinamento de estruturas, tendo, também, como foco a reflexão de questões culturais, sociais e políticas em nossa comunidade, em nosso país.

Isto posto, por meio da coleta e análise dos dados obtidos, acreditamos, assim, que sejam necessárias discussões e problematizações no que diz respeito aos elementos teóricos e práticos acerca do ensino da pronúncia do inglês, bem como às questões da inteligibilidade, de modo a contribuir com a desmarginalização da abordagem da pronúncia do inglês em sala de aula, com vistas a incluí-la de maneira integrada em sala de aula, evitando, assim, abordagens puramente estruturalistas, mecanizadas e com viés imitacionista, isoladas de contexto sociocultural.

Além disso, pontuamos que as questões culturais (falante nativo, os variados sotaques da língua inglesa e a identidade cultural), no âmbito do ensino da pronúncia também deveriam ser abordadas e problematizadas, pois quando nos referimos ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, estamos lidando com assuntos sociais, políticos e culturais. Dessa forma,

acreditamos que, ao expor o professor ou futuro professor a questionamentos e reflexões dentro da temática abordada, poderemos contribuir para que essas questões sejam levadas para a sala de aula de maneira mais efetiva, para que possa haver reflexão de professores e alunos enquanto indivíduos e profissionais, localizados num mundo globalizado.

Ademais, acreditamos que a proposta de integração dos princípios dos 4Cs (Conteúdo, Cognição, Cultura e Comunicação) aliados ao ensino da pronúncia pode ser relevante para os professores em contexto de aula do programa PLIU, bem como para professores que trabalham com inglês geral, inglês acadêmico, e/ou inglês para fins específicos, entre outros, e nos mais variados contextos, com alunos de diferentes idades e perfis. Isso porque, percebemos ao longo das oficinas, das aulas dos professores, bem como nos questionários semiestruturados e, principalmente, nas entrevistas um interesse por essa proposta.

Esse interesse se revelava nas palavras da maioria dos docentes envolvidos, sobretudo, pela possibilidade de norteamento das atividades através da taxonomia de Bloom proveniente do CLIL, de modo a categorizar as atividades segundo uma ordem de demandas linguísticas, cognitivas e de noção do conteúdo envolvido o que vai ao encontro do C da Cognição.

O C da Cognição também pareceu interessante aos professores, como pudemos observar nas seções anteriores, do ponto de vista das teorias de ensino e aprendizagem de sons, com as quais o trabalho da pronúncia em sala de aula pode ser facilitado de modo que auxilie no compreensão dos processos cognitivos próprios da percepção e produção de determinados sons por seus alunos, evitando, de certa forma, ansiedade, tanto por parte do professor quanto de seus alunos no entendimento e posterior pronúncia de alguns fonemas.

Do mesmo modo, notamos que o C do Conteúdo pode ser relevante para a prática desse professor, uma vez que o auxiliará a refletir sobre a pronúncia como parte de todo o processo comunicativo, não só como um mero quadro ilustrativo ao fim de cada lição.

Quanto ao C da Cultura, este se mostrou especialmente significativo no sentido de que expande a visão tanto do professor como o do aluno ao cenário mundial que vivenciamos nos dias de hoje, um cenário em que o inglês é língua global, franca e internacional, sendo utilizada por falantes nativos e não-nativos nos mais diversos contextos. Ao expandir tal visão, ou mesmo ao validar tal expansão, por meio de teorias, os professores podem se sentir mais seguros na abordagem da pronúncia em sala de aula de ILE.

O que reflete em sua prática e, consequentemente, na visão dos alunos sobre essa LE, tanto do ponto de vista da motivação quanto da atenuação da ansiedade. Da motivação, pois o ajuda a notar a sua capacidade em se tornar um falante ativo de inglês, e buscar o seu lugar como cidadão global no mundo atual.

E sob o ponto de vista da diminuição da ansiedade, pois acreditamos auxiliar este aluno a não se sentir frustrado quando não tem sua pronúncia próxima a do nativo e de que isso não deve ser meta no seu processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ele deve sempre priorizar o "se fazer entender" como meta no aprendizado da LE, e também ter em mente a sua autoafirmação como falante de português brasileiro, que, inevitavelmente, terá influências do sistema fonológico de sua língua materna em sua pronúncia, o que, de forma alguma, deve ser sinônimo de constrangimento ou frustração, uma vez que devemos ter orgulho de nossa identidade cultural, origens e experiências.

No que se refere ao C da Comunicação, que dá conta da questão da inteligibilidade, enfatizamos a sua relevância, mediante os dados obtidos, pois é o verdadeiro objetivo de falantes nativos e/ou não-nativos em situações de comunicação. Quando o professor e consequentemente o aluno, estabelecem a inteligibilidade como meta em sua comunicação, muitas crenças caem por terra, por exemplo, a necessidade ou aparente obrigatoriedade de se parecer com um nativo, sendo este ou norte-americano ou britânico, pois é essa a dicotomia semeada por muitos anos entre os cursos e escolas de inglês.

A grosso modo, acreditamos, então, que a integração da pronúncia aos 4Cs do CLIL pode servir como um elemento norteador e até mesmo facilitador para o trabalho da pronúncia em sala de aula por parte desses professores, de maneira que a pronúncia não seja mais vista como algo difícil e/ou estrutural, mas como parte das habilidades comunicativas, e parte da abordagem em sala de aula. Além de poder proporcionar uma certa flexibilidade e variedade no que diz respeito ao tratamento deste elemento no âmbito escolar. Propomos, a figura a seguir a fim de sumarizar a nossa proposta de integração dos 4Cs da abordagem CLIL contemplando questões inerentes ao ensino da pronúncia, em nosso caso, da língua inglesa.

Figura 11: Proposta de Integração dos 4Cs (CLIL) ao ensino de pronúncia

Fonte: Elaborada pela autora.

Concernente à maneira pela qual os professores abordam a pronúncia em sala de aula, observamos que muitos já realizavam tal abordagem, de uma maneira mais estruturalista, focada nos sons propriamente ditos; entretanto, todos os professores se mostraram conscientes do tratamento da língua inglesa, como global e franca, no cenário atual. Percebemos, assim, que as nossas discussões e a oficina sobre pronúncia em si serviram como uma validação das crenças desses professores e propiciaram uma maior reflexão sobre a importância de associar a pronúncia a elementos teórico-práticos e culturais em sua práxis diária.

Sabemos, contudo, que no dia-a-dia, o trabalho do professor não é tarefa fácil, envolve uma rotina intensa, que engloba diversos fatores, tanto internos como externos, e que a escolha por trabalhar a pronúncia de forma a aliar os 4Cs do CLIL não depende exclusivamente do professor. Há que se levar em conta, por exemplo, o contexto escolar em que esse professor está inserido, a metodologia e a flexibilidade adotadas pela escola. Nos cursos do antigo IsF e, atualmente, do PLIU, sabemos que há uma abertura para que o professor possa fazer escolhas quanto a sua abordagem em sala de aula. Entretanto, mediante a análise de dados, pudemos perceber que esta possibilidade é, de fato, verídica, mas que, muitas vezes, não é efetivada, justamente pela curta duração e especificidade dos cursos oferecidos.

Percebemos, assim, que os professores, em sua maioria, têm a preocupação em atingir os objetivos de seus alunos, que, muitas vezes, estão interessados em prestar o exame TOEFL para conseguirem bolsas de pós-graduação em outros países. Não vemos isso como algo de caráter limitador, pois é realmente o propósito de alguns cursos. Além disso, levar em conta o perfil do aluno e também os seus objetivos é uma das principais características do Inglês para Fins Acadêmicos, o qual os cursos estão inseridos.

Entretanto, pontuamos que uma abordagem mais direcionada ao ensino da pronúncia associada ao CLIL pode ser realizada de maneira que não modifique o tempo em sala de aula, mas para que isso aconteça, há um processo, primeiramente, de reflexão, por parte desse professor, depois há a aplicação propriamente dita, e, posteriormente, a adequação dessa aplicação, os ajustes tanto no que abordar, quais recursos utilizar, quanto na maneira como realizar tal abordagem.

Assim, acreditamos que um primeiro passo foi dado: a reflexão, o que é talvez o passo mais importante para o professor. Sabemos, ainda, que muitos já deram o segundo passo: a aplicação, ora no PLIU, ora em suas aulas de inglês geral. O terceiro passo será consequência e, acreditamos que esses professores estarão em constante evolução e sempre preocupados com as necessidades e interesses de seus alunos, de modo a refletir sobre elementos teórico-práticos e culturais em suas aulas.

Deste modo, contemplamos tanto o Isf quanto o PLIU como programas de extrema relevância e contribuição para a profissionalização dos docentes envolvidos, bem como para o aprendizado de língua inglesa da comunidade acadêmica, e, consequente internacionalização do ensino superior brasileiro.

Dentro desse contexto, evidenciamos o complexo processo de decolonização (KUMARAVADIVELU, 2003a), o qual segundo o autor, envolve um movimento significativo tanto em termos da prática e atitude do professor, quem deve tomar controle dos princípios e práticas de planejar, aprender e ensinar a língua inglesa, quanto às mudanças que devem ocorrer no âmbito das políticas, programas, métodos e materiais relacionados ao ensino do inglês.

De acordo com Barbosa e Nogueira (2021), embora tenhamos em mente o reconhecimento desse processo, não podemos nos esquecer de que no contexto brasileiro a língua inglesa ainda é considerada LE, ou como pontuam Leão e Finardi (2015), língua estrangeira quando ensinada na educação básica e internacional no ensino superior. Por isso, Barbosa e Nogueira (2021) observam que, apesar, da evolução nas práticas de ensino, tanto professor quanto aluno ainda são influenciados por um discurso que contempla a fluência tal qual a fala de um nativo.

As autoras, igualmente, destacam a posição da língua inglesa como meio de ascensão social e a pressão que essa tal obrigatoriedade exerce entre brasileiros que, muitas vezes, não se sentem à vontade para utilizar o inglês, necessitando sempre da aprovação do falante nativo, nos sentindo, assim, como “outsiders” ou “turistas linguísticos” (BARBOSA; NOGUEIRA, 2021, p. 1).

No que tange à nossa pesquisa em si, citamos como contribuições as discussões teórico-práticas oferecidas aos professores no que tange ao ensino de pronúncia e a sua associação à abordagem CLIL. Assim sendo, objetivamos com vistas a ampliar os seus conhecimentos sobre os assuntos em questão na mesma medida em que proporcionamos reflexões mais críticas acerca de suas abordagens em sala de aula e das implicações disso tanto para os Programas da Unesp, quanto para a formação desses profissionais em outros contextos, tendo, em todo o tempo, o foco no mundo globalizado e no desenvolvimento de cidadãos globais.

Assim sendo, sabemos que esta pesquisa, possui algumas limitações, tais como a impossibilidade de coletar um número maior de dados originários das aulas ministradas pelos docentes, escopo desta pesquisa, tal coleta não foi possível, pois alguns professores, no momento do desenvolvimento do presente trabalho, não faziam mais parte do quadro de bolsistas do PLIU.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L.W.; KRATHWOHL (Eds.). **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing:** A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.

AQUINO, N. R. M.; HAUPT, C. O livro didático no ensino de língua estrangeira: atividades de pronúncia. **Soletras,** Rio de Janeiro, n. 27, 2014. Disponível em: https://bityli.com/uUqdj. Acesso em: 21 abr. 2022.

AQUINO, N. R. M.; HAUPT, C. Análise do tratamento da pronúncia em materiais didáticos. *In:* PINHO, J. R. D. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo: Parábola, 2022. p. 91-113

AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English pronunciation-Oxford handbooks for language teachers.** [*S. l.*]: Oxford University Press, 2016.

BAGNO, M. C. Fênix e outros mitos. *In:* FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos:** guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001. p. 47-83.

BARBOSA, J. C. A.; NOGUEIRA, A. S. Inglês global ou inglês língua estrangeira: implicações para a aprendizagem. **Revista Novos Desafios,** Guaraí, v. 1, n. 2, p. 3-22, 2021.

BARBOSA, J. R. A. Nem britânico, nem americano: o ensino da pronúncia do inglês como língua internacional. **Revista de Letras,** Fortaleza, v. 30, n. 1/4, p. 82-92, 2011.

BARBOSA, J. R. A. **Abordagem do professor de inglês em relação à pronúncia dos aprendizes.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BARCELOS, A. M. F. What's wrong with a Brazilian accent? **Horizontes de Linguística Aplicada,** Brasília, 2003, v. 2, n. 1, p. 7-21.

BARTELMEBS, R. C. A observação na pesquisa em educação: planejamento e execução. **Metodologias de Estudos e Pesquisas em Educação III.** [*S. l.*], 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BECKER, M. R. A questão da inteligibilidade do inglês como língua franca. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. **Anais** […]. Curitiba: UFPR, 2011, p. 2789-2801.

BLOOM, B. *et al*. **Taxonomy of educational objectives:** the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York; Toronto: Longmans; Green, 1956.

BLOOMFIELD, L. **Language.** Chicago: Holt, Rineheart and Winston, 1933.

BOLTON, K. World Englishes. *In:* DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of applied linguistics.** Oxford: Blackwell, 2004. p. 369–396.

BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial:** (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BORELLI, J. D. V. P. Globalização, inglês como língua franca e inteligibilidade. *In:* BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. **O jeitinho brasileiro de falar inglês:** Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 223-238.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 5. ed. Pearson: Longman, 2007.

BROWN, T. G. On the Teaching of Meaning. **Canadian Modern Language Review,** [*S. l.*], v. 27, n. 4, p. 36-40, 1971.

CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 45, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2006.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: Lacunas e avanços. *In:* GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca:** ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-44.

CAMARGO, C. G.; KLUGE, D. C. Crenças de duas professoras de um curso de Letras a respeito das abordagens de ensino da habilidade da compreensão oral em língua inglesa. **Caletroscópio,** [*S. l.*], v. 7, n. especial, p. 56-72, 2019.

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 Entre Línguas,** Araraquara, v. 6, n. 2, p. 340-356, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13499. Acesso em: 3 jul. 2021.

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, S. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. **The modern language journal,** [*S. l.*], v. 91, p. 923-939, 2007.

CANAGARAJAH, S. **Navigating language politics:** a story of critical praxis. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 43-61.

CARDOSO, H. de S.; LIMA, D. C. de. O reconhecimento do inglês brasileiro como variação linguística: uma análise da nova bncc do ensino médio. **Fólio-Revista de Letras,** Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 481-499, 2019.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino,** v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation:** a course book and reference guide. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2010.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. **Teaching English as a second or foreign language.** 4. ed. Independence KY: Cengage Learning, 2012.

CHAZAL, E. de. **English for Academic Purposes*:*** oxford handbooks for language teachers. London: Oxford University Press, 2014.

CLANDFIELD, L.; JEFFRIES, A. **Global:** Pre-intermediate coursebook. Oxford: Macmillan Education, 2010.

COLE, M. **Cultural psychology:** a once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

COOK, V. Going beyond the native speaker. **TESOL Quarterly,** [*S. l.*], v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

COSTA, T. D. **Análise cognitiva e acústica da percepção e produção dos sons /i:/ e /I/ de estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira.** 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

COYLE, D. **Planning tools for teachers.** The University of Nottingham: School of Education, 2005.

COYLE, D. Content Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL pedagogies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,** [*S. l.*], v. 10, n. 5, p. 543-562, 2007.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL – Content and Language Integrated Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COYLE, D.; MEYER, O. **Beyond CLIL:** Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

CRUZ, N. Inteligibilidade e o ensino da pronúncia do inglês para brasileiros. *In:* BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. C. (Eds.). **O jeitinho brasileiro de falar inglês:** pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 239-253.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In:* MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social.** 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CRYSTAL, B.; CRYSTAL, D. **You say potato:** a book about accents. London: [*S. n.*], 2014.

CRYSTAL D. **English as a global language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of the English language.** 2. ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, D. **The Language Revolution.** Cambridge: Polity Press Ltda, 2004.

CYPRIANO, A. P. T. M. A pronúncia e a oralidade nas aulas de língua inglesa. *In:* PINHO, J.

R. D. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo: Parábola, 2022. p. 115 - 134.

DA SILVA, V. R. A pronúncia no ensino de línguas estrangeiras. *In:* PINHO, J. R. D. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo: Parábola, 2022. p. 61 - 67.

DALE, L.; TANNER, R. **CLIL activities with CD-ROM:** a resource for subject and language teachers. Cambridge University Press, 2012.

DAVIES, A. **The Native Speaker:** Myth and Reality. 2. ed. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 2003.

DAVIES, A. **Native speakers and native users:** loss and gain. Cambridge University Press, 2013.

DE SOUZA RAMOS, P. R. Considerações sobre o ensino de pronúncia do inglês como língua internacional a falantes do português brasileiro. [*S. l.: S. n.*], 2014.

DÉA, C. M. **Global English:** Análise da representação do falante de Inglês como Língua Franca em um material didático. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho", Araraquara, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **The Landscapes of Qualitative Research.** Los Angeles; London; New Delhi; Singapure: Sage, 1998.

DETERDING, D. The phonology of Brunei English: L2 English or emergent variety. *In:* GUT, U.; FUCHS, R.; WUNDER, E-M. (Eds.). **Universal or diverse paths to English.** [*S. l.*]: De Gruyter Mouton, 2015.

DEWEY, M. Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF. **Journal of English as a Lingua Franca,** [*S. l.*], p. 141-170, 2012.

DIESEL, A. BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Thema,** Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, dez. 2017.

EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

EL KADRI, M. S. Atitudes de futuros professores em relação ao estatuto do inglês como língua franca. *In:* CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G.; SILVA, K. A. (Org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 229-264.

FINARDI, K. R; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. **Revista Intersecções,** [*S. l.*], v. 9, n. 19, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada,** [*S. l.*], ano 14, n. 1, p. 109-134, 2015.

FIRTH, S. Pronunciation syllabus design: a question of focus. *In:* AVERY, P.; EHRLICH, S. (Eds.). **Teaching American English Pronunciation – Oxford handbooks for language teachers.** Oxford: Oxford University Press, 2016. P. 173-183.

FLEGE, J. E. The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis. **TESOL Quarterly,** [*S. l.*], v. 15, n. 4, p. 443-455, 1981.

FLEGE, J. E. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In: HUEBNER, T.; FERGUSON, C. A. (Eds.). **Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 249-290.

FLEGE, J. E. Second-language speech learning: Theory, findings and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience:** Issues in crosslanguage research. New York: York Press, 1995. p. 233-277.

FREIRE, I. M. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local. **Ciência da Informação,** Brasília, v. 35, n. 2, p. 58-67, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCEZ, P. M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. *In:* NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 79-92.

GARCIA, A. L. M.; REDEL, E.; MARTINY, F. M. Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora? **Pandaemonium Germanicum,** São Paulo, v. 24, n. 42, p. 137-164, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176739. Acesso em: 20 jul. 2021.

GERHARDT T. E.; SILVEIRA D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Universidade Aberta do Brasil; Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILAKJANI, A. P. A Study on the Situation of Pronunciation Instruction in ESL/EFL Classrooms. **Journal of Studies in Education**. [*S. l.*], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2011.

GILAKJANI, P. A. English Pronunciation Instruction: A Literature Review. International **Journal of Research in English Education,** [*S. l.*], v. 1, n. 1, p. 1-6, 2016.

GIMENEZ, T. N. Diretrizes curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: Diálogos (im) possíveis? *In:* CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo:** Diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In:* NICOLAIDES, C. *et al.* (Org.). **Política e políticas linguísticas.**

Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

GODOY, M. B. S.; GONTOW, C.; MARCELINO, M. **English Pronunciation for Brazilians.** Barueri: Disal, 2006.

GRADDOL, D. **English next.** Reino Unido: British Council, 2006.

GRANT, L. **Pronunciation myths:** Applying second language research to classroom teaching. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014.

GRILLI, M. Por uma educação linguística Translíngue e Decolonial: questões para o ensino de alemão. **Revista Iniciação & Formação Docente,** Uberaba, v. 7, n. 4, p. 905-930, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.18554/ifd.v7i4.5200. Acesso em: 22 jan. 2022.

GUILHERME, M. Global Languages and North – South Epistemologies. In: **European and Latin American Higher Education Between Mirrors.** Sense Publishers, 2014. p. 55 – 72.

HALL, S. Who needs 'identity'? *In:* HALL, S.; GAY, P. D. (Eds.). **Questions of Cultural Identity.** Londres: Sage, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEINLE & HEINLE F.; FRODESEN, J.; EYRING, J. **Grammar dimensions.** [*S. l.*]: Heinle, 2000.

HERMAN, L. H.; HERMAN, M. S. **American dialects:** a manual for actors, directors, and writers. New York: Theatre Arts Books, 1947.

HOŘÁKOVÁ, P. **Comparison of Adult EFL Textbooks on Pre-Intermediate Level.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Masaryk University, Brno, 2013.

HUGHES, A.; TRUDGILL, P.; WATT, D. **English accents and dialects:** an introduction to social and regional varieties of English in the British Isles. 5. ed. London: Routledge, 2012.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes:** a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IDENTIDADE CULTURAL. *In:* OLIVEIRA, L. M. B. **Dicionário de direitos humanos.** [*S. l.: S. n.*], 2006. Disponível em:http://www.esmpu.gov.br/dicionario/. Acesso em: 24 abr. 2022.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice,** Southampton, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JOHNSON, D. C. What is language policy? *In:* MACMILLAN, P. **Language policy.** London: Springer, 2013. p. 3-25.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education:** A sociocultural perspective. New

York: Routledge, 2009.

JORDAN, R. R. **English for academic purposes:** A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. *In:* VAZ BONI, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas.** União da Vitória: Kaygangue, 2006.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

JORDÃO, C. M. Epistemophagy in Brazilian higher education: Yes, nós temos bananas. *In:* FINARDI, K. R. (Org.). **English in the south.** Londrina: EDUEL, 2019, p. 107-131.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. *In:* QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. H. (Eds.). **English in the world:** Teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. de J. Aprende-se melhor estudando com nativos? Ensino De Inglês Como Língua Franca. **Revista Intersecções,** [*S. l.*], ano 6, n. 3, p. 92-110, 2013.

KANEKO-MARQUES, S. M. Discussões sobre a formação reflexiva de professores de língua na contemporaneidade. *In:* LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada):** Questões empíricas, éticas e práticas – Vol. 1. Campinas: Pontes, 2015. p. 281-297.

KANEKO-MARQUES, S. M.; GARCIA, D. N. M. Implementação do programa idiomas sem fronteiras na UNESP. **Revista Estudos Linguísticos,** São José do Rio Preto, v. 48, n. 1, p. 242-261, 2019.

KANEKO-MARQUES, S. M.; BAFFI-BONVINO, M. A.; O processo de internacionalização e o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto de uma universidade estadual. **Revista Estudos Linguísticos,** São José do Rio Preto, v. 49, n. 1, p. 510-527, 2020.

KANG, O. Learner's Perceptions Toward Pronunciation Instruction in Three Circles of World Englishes. **TESOL Journal**, [*S. l.*], v. 6, n. 1, p. 59-80, 2014.

KENWORTHY, J. **Teaching English Pronunciation.** London; New York: Longman, 1987.

KNIGHT, J. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher Education,** [*S. l.*], n. 33, p. 2-3, 2015. Disponível em: https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7391/6588. Acesso em: 24 mar. 2022.

KNIGHT, J. International Educational Hubs. *In:* MEUSBURGER, P.; HEFFERNAN, M.; SUARSANA, L. (Eds). **Geographies of the University. Knowledge and Space**. v. 12. [*S. l.*]: Springer, 2018. p. 637-655.

KOBS, T. S.; BETTONI, M. A pronúncia do inglês em canais do YouTube especializados em ensino de língua inglesa para brasileiros. **Research, Society and Development,** [*S. l.*], v. 11, n. 5, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i5.28543. Acesso em: 10 mar. 2022.

KRAMSCH, C. The traffic in meaning. **Asia Pacific Journal of Education,** [*S. l.*], v. 26, n. 1, p. 99-104, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly,** [*S. l.*], v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes,** [*S. l.*], v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003a.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods:** Macrostrategies for language teaching. Yale: Yale University Press, 2003b.

LANE, L.; BROWN, H. D. **Tips for Teaching Pronunciation:** A Practical Approach. [*S. l.*]: Pearson Longman, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition research: Staking out the territory. **TESOL Quarterly,** [*S. l.*], v. 25, n. 2, p. 315-350, 1991.

LARSEN- FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research.** London; New York: Longman, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. The Audio-Lingual Method. *In:* LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 35-51.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching grammar. *In:* LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching English as a second or foreign language.** v. 3. [*S. l.: S. n.*]: 2001. p. 251-266.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching and learning English: From ideology to empowerment. **Journal of NELTA,** [*S. l.*], v. 12, n. 1, p. 67-74, 2007.

LEÃO, R. G.; FINARDI, K. Ensino de inglês como língua internacional e abordagem CLIL como ferramenta de internacionalização do ensino superior brasileiro. *In:* ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2015, Espírito Santo. **Anais** [...]. Espírito Santo: Anpae, 2015.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In:* FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB; Pontes, 2005. p. 203-218.

LEVIS, J. Learners' views of social issues in pronunciation learning. **Journal of Academic Language and Learning,** [*S. l.*], v. 9, n. 1, p. 42-55, 2015.

LEVIS, J. **Intelligibility, Oral Communication and the Teaching of Pronunciation.** Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

LIEFF, C.; POW, E.; NUNES, Z. **Descobrindo a pronúncia do inglês**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, R. F. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais.** 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08112013-102019/pt-br.php. Acesso em 20 de fev. de 2022.

MANOSSO, P. Z. **O emprego do acento nuclear em língua inglesa por falantes brasileiros:** um estudo comparativo na era do Inglês como língua franca. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARCELINO, B. B. de S. Revisitando a formação de professores de Língua Inglesa: por uma abordagem multilíngue. **Revista Diálogos: linguagens em movimento,** [*S. l.*], ano 3, n. 1, jan./jun. 2015.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language:** Rethinking goals and approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MESSIAS, C. M. F. Um estudo sobre a variação linguística em língua inglesa. **Claraboia**, Jacarezinho, v. 2, n. 2, p. 217-233, jul./dez., 2015.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v. 32, 2017.

MOITA LOPES, L. P. contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio,** [*S. l.*], v. 5, p. 3-14, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política, *In:* BARBARA, L.; RAMOS, R. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In:* PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MONTEIRO, J. **Para compreender Labov.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONTES, A. L. G. English in Brazil: a sociolinguistic profile. **Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice,** [*S. l.*], v. 8, n. 1, p. 30-66, 2016.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 12, n. 1, p. 195-225, jan./jun. 2009.

MURPHY, J. M. Oral communication in TESOL: integrating speaking, listening, and pronunciation. **TESOL quarterly,** [*S. l.*], v. 25, n. 1, p. 51-75, 1991.

NAIMAN, N. A communicative approach to pronunciation teaching. *In:* AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation.** Oxford: Oxford University Press, 2016. Chap. 9, p. 163-171.

NELSON, C. L. **Intelligibility in world Englishes.** New York: Routledge, 2011.

NIKOLIC, D. Intelligibility within a modified CLIL framework. **Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics,** [*S. l.*], v. 44, n. 1, p. 119-130, 2017.

OLIVEIRA JR., E. F. de. Do complexo de vira-lata ao multiculturalismo cru. **Revista Científica Doctum Multidisciplinar,** Caratinga, v. 1, n. 2, 2019. Disponível em: http://revista.doctum.edu.br/index.php/multi/article/view/280/222. Acesso em: 11 jan. 2022.

PAIKEDAY, T. M. **The Native Speaker is Dead!** Toronto; New York: Paikeday, 1985.

PAIVA, V. L. M. O. Políticas de credenciamento e recredenciamento de professores em Programas de Pós-Graduação em Linguística e em Linguística Aplicada: publish or perish. *In:* NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 263-284.

PAULA, L. G. de. O Ensino da Pronúncia do Inglês e a Abordagem Comunicativa. **Letrônica,** Porto Alegre, v. 3, n. 1, jul. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/5053. Acesso em: 01 jun. 2020.

PAZELLO, E. Alternativas de práticas de sala de aula no NAP-UFPR e a relevância da proficiência oral na identidade do professor de inglês como língua estrangeira. *In:* JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação "desformatada" – práticas com professores de língua inglesa.** Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 15. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 129 – 175.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. **System,** [*S. l.*], v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In:* MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

PENNYCOOK, A. Translingual English. **Australian review of applied linguistics,** [*S. l.*], v. 31, n. 3, 2008, p. 30.1-30.9.

PENNYCOOK, A.; CANDLIN, C. N. **The cultural politics of English as an international language.** London: Routledge, 2017.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics.** London: Routledge, 2018.

PERUCHI, R. A utilização da técnica scaffolding por aprendizes de língua inglesa: características do uso em um ambiente virtual de aprendizagem. **Texto Livre-Linguagem e**

Tecnologia, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 133-145, 2013.

PIANA, M. C. **A pesquisa de campo.** São Paulo: Scielo Books; Editora UNESP, 2009.

PICCIN, I. M.; CALTABIANO, M. A. O ensino de pronúncia em livros brasileiros para o ensino de inglês: perspectiva histórica. **Intercâmbio,** [*S. l.*], v. 13, 2004.

PIMENTEL-SIQUEIRA, D. S.; LANDAU, J.; PARANÁ, R. A. Innovations and challenges in CLIL implementation in South America. **Theory into Practice,** [*S. l.*], v. 57, n. 3, p. 196-203, 2018.

PINTO, P. T.; GARCIA, D. N. de M.; SANTOS, D. C. dos. Ações de internacionalização para o ensino e a pesquisa na área de línguas. **Fórum Linguístico,** Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5618-5630, jan./mar. 2021.

POLÍTICAS Linguística e Internacionalização do Ensino Superior. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 03 jul. 2020. 1 vídeo (62 min). Publicado por UFSC Internacional. Disponível em: https://youtu.be/yUIZR1YORFk. 2020. Acesso em: 03 jul. 2020.

POLIVANOV, E. D. A percepção dos sons de uma língua estrangeira. *In:* TOLEDO, D. (Org.). **Círculo Linguístico de Praga:** estruturalismo e semiologia. Porto Alegre: Globo, 1978.

PRABHU, N. S. There is no Best method: Why? **TESOL Quarterly,** [*S. l.*], v. 24, n. 2, 1990.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S. **A University Grammar of English.** Harlow: Addison Wesley Longman Limited, 1973.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Resposta aos meus debatedores. *In:* SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. **A lingüística que nos faz falhar:** investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004.

RAJAGOPALAN, K. A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: o papel emergente do world english. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 48, n. 2, p. 185-196, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta? (conferência). **Revista Linguagem em Foco,** [*S. l.*], v. 2, n. 2, p. 13-21, 2010a.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. *In:* SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010b. p. 21-24.

RAJAGOPALAN, K. The Outer Circle as a role model for the expanding circle. **English**

Today, Cambridge, v. 27, n. 4, p. 58-63, 2011a.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In:* LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola, 2011b. p. 55-65.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal. *In:* NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

REED, M.; MICHAUD, C. **Sound concepts: An integrated pronunciation course.** New 26 York: McGraw-Hill, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching:** A Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROACH, P. **English phonetics and phonology:** a pratical course. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. *In:* NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 63-78.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. **Revista Entretextos**, v. 8, p.150-160, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. **Revista do GEL,** São Paulo, p. 42-76, 2013.

SANTANA, C. D. S.; LIMA, D. C. de. A construção da identidade cultural do professor de língua inglesa em formação inicial. **Fólio-Revista de Letras,** Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 319-336, 2019.

SCHNEIDER, E. W. The Dynamics of New Englishes: From Identity Constructions to Dialect Birth. **Language,** Baltimore, v. 79, n. 2, p. 233-281, 2003.

SCHMITZ, J. R. Um mundo globalizado, híbrido, pós-colonizado e pós-moderno: Reflexões sobre o inglês na atualidade. **Fólio-Revista de Letras,** Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 333-365, 2016.

SHIN, J.; TEICHLER, U. The future of the Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions. SHIN. J.; TEICHLER, U. (Eds.). Springer. 2013. p. 248.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching.** Oxford: Macmillan, 2011.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca-Oxford applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

SHIN, J. K. The use of Freirian pedagogy in teaching English as an international language: Raising the critical consciousness of EFL teachers in Korea. **Language, Literacy & Culture Review**, University of Maryland, Vol. 1, 2004, 64-82.

SILVA, C. M. A. A formação contínua, o professor reflexivo e sua (re)significação identitária. *In:* TILIO, R.; SANTOS, M.; BARROS, J. (Orgs.). **Questões identitárias no ensino de línguas estrangeiras.** Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 279-299.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. **Revista Linguagem e Cidadania,** Santa Maria, v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: www.ufsm.br/linguagem _e_cidadania/02_04/linguagem_e_cidadania%5Cartigo_002_0799_integral.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVEIRA, R.; ROSSI, A. Ensino de pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem –ReVEL,** [*S. l.*], v. 4, n. 7, ago. 2006.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário,** [*S. l.*], v. 4, p. 432-453, 2005.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica (English as an international language: for a critical intercultural pedagogy). **Estudos Linguísticos e Literários,** Salvador, n. 52, p. 231-256, ago./dez. 2015.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca não é uma zona neutra, é zona transcultural de poder: Por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Revista Línguas & Letras,** [*S. l.*], v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

SMALA, S. Learning about the 'Other' – Intercultural Learning and Refugees. **Social Alternatives,** [*S. l.*], v. 21, n. 4, p. 17-20, 2002.

SMITH, L. E.; NELSON, C. L. World Englishes and issues of intelligibility. *In:* NELSON, C. L.; PROSHINA, Z. G.; DAVIS, D. R. (Eds.). **The handbook of world Englishes**. [S. l.]: Wiley Online Library, 2019. p. 430-446.

SOUZA, A. C. de. **Estrutura silábica do português brasileiro e do inglês americano:** estudo comparativo. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SOARS, J. **New Headway English Course.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

STURM, L.; LACOURT, G. Alunos de Letras (inglês): da identidade cultural à identidade profissional. *In:* SEMINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS; SEMINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, 6., 2., 2010, Passo Fundo. **Anais** [...]. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

SWEET, H. **The practical study of languages:** A guide for teachers and learners. London: Oxford University Press, 1899.

TAYLOR, D. S. Who speaks English to whom? The question of teaching English pronunciation for global communication. **System,** [*S. l.*], v. 19, n. 4, 425-435, 1991.
TRUBETZKOY, N. S. **Principios de fonología.** Madrid: Cincel, 1939.

TUMELERO, N. Pesquisa aplicada: material completo, com exemplos e características. *In:* METTZER. **Blog da Metzer.** [*S. l.*], 18 set. 2019. Disponível em: https://blog.mettzer.com/pesquisa-aplicada/. Acesso em: 10 abr. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução nº 83, de 24 de outubro de 2016.** Institui a Política de Idiomas da Unesp. São Paulo: Reitoria, 2016. Disponível em: https://www.itapeva.unesp.br/Home/extensaonovo/resolucao-unesp-83-2016-politica-idiomas-unesp.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

VETROMILLE-CASTRO, R.; KIELING, H. dos S. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. **Ilha do Desterro,** Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 351-368, 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. *In:* SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 1-12.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estudos de Linguagem,** Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.

VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. **Mind in society:** Development of higher psychological processes. Harvard: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: [*S. n.*], 2001.

WALKER, R. **Teaching the pronunciation of English as a lingua franca.** Oxford: Oxford University Press, 2010.

APÊNDICE A - Questionários iniciais semiestruturados

QUESTIONÁRIO – Perfil dos Participantes da Pesquisa – Projeto Santander – UNESP "Língua Inglesa na UNESP"

Este questionário tem como objetivo obter dados para as seguintes pesquisas:

"A Formação de Professores de Cursos de Inglês para Fins Acadêmicos: Um Estudo de Caso" e "Abordagem da pronúncia no contexto de um Curso de Inglês para Fins Acadêmicos: Foco na Formação de Professores" que vem sendo desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa desta universidade.

A sua identidade permanecerá em sigilo. As respostas serão muito importantes para estes trabalhos. Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – PPGLLP
UNESP – FCLAr

A. DADOS PESSOAIS:

- Nome: _____
- Naturalidade: _____
- Telefone: (___) _____
- E-mail: _____
- Idade: _____
- Campus: _____
- Ocupação:
- Função (Nucli-IsF): _____

B. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1. Formação - descreva a área de estudo, a instituição e o ano de conclusão (ou informe se ainda está em andamento, colocando em qual ano do curso está)
2. Descreva a sua experiência profissional (fora da docência) relacionada ou não ao ensino e aprendizagem de línguas, apresentando na seguinte ordem - Ocupação, Idioma, Local/Instituição, Período e Duração.
3. Descreva a sua experiência docente no ensino e aprendizagem de línguas, apresentando na seguinte ordem - Ocupação, Idioma, Nível lecionado, Local/Instituição e Tempo de experiência:
4. Marque com um "X" nas alternativas que indicam o seu conhecimento em áreas que permeiam a Linguística e informe quando, onde e o que foi realizado:

Área	Período	Quando	Onde	O que
Abordagens e Metodologias para o Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira				
Análise do Discurso				
Aquisição e aprendizagem de línguas				
Estudos do Léxico (Lexicografia, Lexicologia e Terminologia)				
Fonética e Fonologia				

Constituição da Identidade na aquisição e aprendizagem de línguas				
Inglês para Fins Acadêmicos				
Inglês para Fins Específicos				
Leitura e Interpretação de Textos em Língua Inglesa				
Semântica e Pragmática				
Sociolinguística				
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)				
Tradução Pedagógica				
Teoria dos Multiletramentos				
Letramento digital				
Outro:				

C. DADOS SOBRE O CONHECIMENTO DA LÍNGUA:

6.Já prestou algum exame de proficiência? Quais? Quando prestou? Qual seu nível de acordo com o quadro comum CEF (Common European Framework of Reference for Languages)?

7.Classifique suas habilidades e competências na língua inglesa:
Escuta: Iniciante ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 avançado
Fala: Iniciante ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 avançado
Leitura: Iniciante ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 avançado
Escrita: Iniciante ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 avançado
Tradução: Iniciante ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 avançado
Cultura: Iniciante ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 avançado

8. Descreva algumas informações sobre seus estudos em cursos de língua inglesa, indicando local, início, término e duração.

9.Assinale as opções que descrevem a forma de contato que você possui com a língua inglesa. Se necessário, marque mais de uma alternativa:

( ) Cursos de idiomas
( ) Redes sociais, chats, amigos, etc.
( ) Viagens
( ) Vídeos – TV, filmes, séries, etc.
( ) Música
( ) Leitura – Livros, HQs, etc.
( ) Notícias – internet, jornais, etc.
( ) Aplicativos e dispositivos móveis
( ) Outro – _____

10. Se você já utilizou a língua inglesa no exterior, descreva a(s) sua(s) experiência(s), indicando a situação, duração, língua nativa do país e algumas observações.

11. Assinale as atividades que você realiza por meio da língua inglesa. Se necessário, marque mais de uma alternativa:

( ) escuta – vídeos em geral, participação em palestras, aulas, etc.

( ) fala – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências, etc.

( ) leitura – artigos, notícias, textos, etc.

( ) escrita – resumos, artigos, e-mails, anotações, etc.

( ) tradução – resumos, textos, citações, exames de proficiência, etc.

( ) outra -_____

12. Classifique a frequência que você utiliza a língua inglesa em seu tempo livre ou de lazer -
Escuta: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Fala: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Leitura: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Escrita: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Tradução: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Cultura: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre

13. Classifique as habilidades e competências na língua inglesa utilizadas em sua área:
Escuta: Pouco ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 Frequentemente
Fala: Pouco ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 Frequentemente
Leitura: Pouco ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 Frequentemente
Escrita: Pouco ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 Frequentemente
Tradução: Pouco ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 Frequentemente
Cultura: Pouco ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 Frequentemente

Classifique a frequência que você utiliza a língua inglesa em seu trabalho e/ou estudo:
Escuta: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Fala: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Leitura: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Escrita: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Tradução: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre
Cultura: Nunca ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 sempre

D. DADOS SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER A LÍNGUA:

- Por que você decidiu estudar inglês?
- Qual a sua relação com o inglês, você se identifica com a língua? Explique.
- Você sente que a língua inglesa faz parte de sua vida? Em que sentido?
- Você acredita que o inglês seja uma língua fácil ou difícil de se aprender? Em que aspectos? Explique

E. DADOS SOBRE OS SOTAQUES DE LÍNGUA INGLESA UTILIZADOS AO LONGO DA APRENDIZAGEM.

- Você teve contato com quais sotaques da língua inglesa durante a sua formação? De que forma?
- Qual variedade da língua inglesa você considera utilizar em sua produção oral?
- Você conhece alguém (que não tenha o inglês como língua materna) e que seja fluente no idioma? Se sim, você costuma praticar inglês com essa pessoa? De que maneira?
- Você tem contato com falante (s) nativo (s) de língua inglesa? Se sim, qual a origem dessa pessoa? Você costuma praticar o idioma com ela? De que maneira?
- Se você respondeu SIM para as duas questões anteriores. Você nota alguma(s) similaridades e/ou diferença(s) na pronúncia e inteligibilidade do discurso de ambas. Se sim, dê exemplos.

F. INTERESSE POR TÓPICOS SOBRE PRONÚNCIA DO ILE

- Diante de suas experiências como aluno (a) e professor (a) de língua inglesa, quais assuntos você gostaria que fossem abordados ao longo do " sobre a pronúncia do ILE: questões teóricas, práticas e culturais". De que maneira?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA DIÁRIO REFLEXIVO DA PESQUISADORA (OBSERVAÇÕES DE AULAS DOS PARTICIPANTES)

DATA: _____

CURSO: _____ NÍVEL DE PROFICIÊNCIA _____

PROFESSOR: _____

A. Como a aula foi acompanhada?

( ) maneira assíncrona ( ) gravação em vídeo ( ) diário reflexivo do professor participante

( ) maneira síncrona ( ) presencialmente ( ) online

B. Tema principal da aula _____

C. Contéudo D. Abordagem da pronúncia (explícita ou implícita)

E. Abordagem de questões culturais: falante nativo, sotaques, identidade cultural (explícita ou implícita)

F. Abordagem da inteligibilidade (explícita ou implícita)

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA DIÁRIO REFLEXIVO DA PESQUISADORA (OFICINAS - 1a e 2a edições)

DATA: _____

PARTICIPANTES:

OBJETIVOS:

ATIVIDADES:

DISCUSSÕES:

ASSUNTOS ABORDADOS:

METODOLOGIA:

REFERÊNCIAS:

COMENTÁRIOS:

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS (para participantes da primeira edição da oficina sobre pronúncia de ILE)

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

IMPRESSÕES SOBRE A PRONÚNCIA DE ILE E SUA ABORDAGEM

1) Você sente ou sentia dificuldade na pronúncia na língua inglesa. Se sim, aponte suas principais dificuldades.

2) Esta percepção sobre tais dificuldades mudou depois do curso? E a sua produção?

3) Após o referido curso dedicado à formação de professores, você notou mudanças em sua percepção e/ou produção dos sons da língua inglesa? Explique.
4) Você acredita que o ensino do aspecto fônico da língua inglesa é/será importante para sua formação como estudante e/ou professor (a) da língua estrangeira em questão? Explique**.**
5) Como você vê o ensino e aprendizagem da pronúncia em LE de maneira geral? (em livros, cursos de inglês geral, fins acadêmicos e/ou específicos, etc) Você acha necessário? Se sim, por quê?

FORMAÇÃO DOCENTE E ABORDAGEM DA PRONÚNCIA ENQUANTO DISCENTE

1) Durante as aulas de inglês ao longo de sua formação, antes do início do presente curso, como a compreensão, produção oral e a pronúncia foram trabalhadas durante a sua formação?

2) De que forma você gostaria que a pronúncia da língua inglesa tivesse sido trabalhada em sala de aula durante a sua formação?

3) Sua resposta anterior foi influenciada pelo nosso curso de pronúncia? Se sim, de que forma?

4) O que você achou da abordagem de **questões teóricas** sobre o ensino dos sons em LE no nosso curso (surdez fonológica, modelo de aprendizagem da fala e crivo fonológico)?

5) Você teve conhecimento sobre tais teorias durante sua formação?

6) Você acha que elas podem ser relevantes para sua formação como professor? E para os cursos do Programa IsF/ PLIU Santander?

7) Questões como: **os vários sotaques da língua inglesa, falante nativo, inteligibilidade e identidade cultural** foram abordados durante a sua formação em inglês? De que maneira?

8) Você acha relevante a abordagem de tais questões: os vários sotaques da língua inglesa, falante nativo, inteligibilidade, identidade cultural – para compreensão e produção oral da língua inglesa? Por quê?

9) E para os cursos do IsF e PLIU especificamente, você acha relevante abordar tais questões? Por quê?

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA PRONÚNCIA ENQUANTO DOCENTE

6) Antes do curso de ILE, como você abordava as questões de produção oral e pronúncia em suas aulas enquanto professor? De que maneira?

10) De que maneira você já abordou, aborda ou pretende abordar questões como:

- questões teóricas sobre aprendizagem dos sons da LE
- os vários sotaques da língua inglesa,
- falante nativo
- identidade cultural
- inteligibilidade e em suas aulas

11) Houve mudança na abordagem na pronúncia em geral, e/ou dos elementos mencionados anteriormente após o curso?

12) No contexto atual, você considera a língua inglesa como uma língua global e/ou língua franca? Por quê? Como esta questão deveria ser abordada em sala de aula? O curso contribuiu de alguma forma para a abordagem de tal questão?

13) No que diz respeito à questão do falante nativo em sala de aula, na sua opinião, como devemos tratá-la?

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS - (para participantes da segunda edição da oficina de pronúncia da ILE).

1) Você sente ou sentia dificuldade na pronúncia na língua inglesa. Se sim, aponte suas principais dificuldades.

2) Esta percepção sobre tais dificuldades mudou depois do curso? E a sua produção?

3) Após o referido curso dedicado à formação de professores, você notou mudanças em sua percepção e/ou produção dos sons da língua inglesa? Explique.
4) Você acredita que o ensino do aspecto fônico da língua inglesa é/será importante para sua formação como estudante e/ou professor (a) da língua estrangeira em questão? Explique**.**
5) Como você tem visto/tem sido realizado o ensino e aprendizagem da pronúncia em LE de maneira geral? (em livros, cursos de inglês geral, fins acadêmicos e/ou específicos, etc) Você acha necessário? Se sim, por quê?

FORMAÇÃO DOCENTE E ABORDAGEM DA PRONÚNCIA ENQUANTO DISCENTE E DOCENTE

PRONÚNCIA EM GERAL

1) Durante as aulas de inglês ao longo de sua formação, antes do início do presente curso, como a compreensão, produção oral e a pronúncia foram trabalhadas durante a sua formação?

2) De que forma você gostaria que a pronúncia da língua inglesa tivesse sido trabalhada em sala de aula durante a sua formação?

3) Sua resposta anterior foi influenciada pelo nosso curso de pronúncia? Se sim, de que forma?

4) Antes do curso de ILE, como você abordava as questões de produção oral e pronúncia em suas aulas enquanto professor? De que maneira?

5) E depois do curso, algo mudou na sua relação com o ensino da pronúncia? Tanto no sentido de planejar, executar ou refletir sobre a sua prática como docente e performance como falante ativo de inglês.

QUESTÕES TEÓRICAS – ENSINO E APRENDIZAGEM DOS SONS

6) O que você achou da abordagem de **questões teóricas** sobre o ensino dos sons em LE no nosso curso (surdez fonológica, modelo de aprendizagem da fala e crivo fonológico)?

7) Você teve conhecimento sobre tais teorias durante sua formação?

8) Você acha que elas podem ser relevantes para sua formação como professor? E para os cursos do Programa IsF/ PLIU Santander?

QUESTÕES CULTURAIS

9) No contexto atual, você considera a língua inglesa como uma língua global e/ou língua franca? Por

quê? Como você acha que esta questão deveria ser abordada em sala de aula? O curso contribuiu de alguma forma para a alguma mudança no seu entendimento e abordagem de tal questão?

10) Questões como: **os vários sotaques da língua inglesa, falante nativo, inteligibilidade e identidade cultural** foram abordados durante a sua formação em inglês? De que maneira?

11) Você acha relevante a abordagem de tais questões: os vários sotaques da língua inglesa, falante nativo, inteligibilidade, identidade cultural – para compreensão e produção oral da língua inglesa em sala de aula, tanto no contexto de formação de professores, como em aulas de inglês geral? Por quê?

12) De que forma você já abordou, aborda ou pretende abordar questões como:

- questões teóricas sobre aprendizagem dos sons da LE
- os vários sotaques da língua inglesa,
- falante nativo
- identidade cultural
- inteligibilidade e em suas aulas

13) Você aborda/abordou esses ou outros assuntos por meio do CLIL em sala de aula?

14) Houve mudança na abordagem na pronúncia em geral, e/ou dos elementos mencionados anteriormente após o curso? Quais? Poderia dar algum exemplo?

CLIL

15) E quanto ao CLIL de maneira geral (4Cs e Taxonomia de Bloom), você já tinha ouvido falar, ou já tinha sido abordado em algum momento da sua formação? De que forma?

16) O curso em questão lhe ajudou a entender um pouco melhor sobre o CLIL, de modo geral, princípios (4Cs e Taxonomia de Bloom)? Você acha que possa ter realizado alguma influência em sua formação discente e/ou docente, ou seja, tanto em termo teóricos como práticos?

17) Durante o curso, refletimos sobre a associação dos princípios dos 4Cs ao ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês, teremos a Cognição ligada às Teorias de Ensino e Aprendizagem de sons, o Conteúdo relacionado à inclusão do ensino da pronúncia de maneira integrada dentro de propostas de atividades, a Comunicação, interligada à noção de inteligibilidade e a Cultura, com referências aos variados sotaques do inglês, aos falantes nativos e não-nativos e à identidade cultural. Em vista disso, você acredita que tais associações podem ser benéficas para a formação de professores e para o trabalho da pronúncia em sala de aula. Se sim, você consegue pensar na aplicabilidade? Conseguiria dar exemplos de atividades ou da forma como pensamos e planejamos a aula?

18) E para os cursos do PLIU? Você acredita que a inclusão do CLIL tanto visto de modo geral, como associado à pronúncia pode trazer benefícios para os professores e alunos. De que forma?

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO FINAL - AVALIAÇÃO DA OFICINA- (para participantes da primeira edição da of de pronúncia da ILE).

1) Você assistiu a todas as aulas do curso sobre pronúncia? Obs: Pode ter sido de modo síncrono ou assíncrono.

- [ ] Aula 1(June,19th) - Introductory class: Teaching Pronunciation: The importance of pronunciation in language learning/ Goals of pronunciation teaching – which elements are important?
- [ ] Aula 2 (June, 25th) - Common Brazilian Portuguese issues in English Pronunciation: segmental and suprasegmental features – part 1
- [ ] Aula 3 (July, 3rd) -Common Brazilian Portuguese issues in English Pronunciation: segmental and suprasegmental features – part 2
- [ ] Aula 4 (July, 10th) - Native speaker / Accents
- [ ] Aula 5 (July, 17th) - Cultural Identity / Intelligibility

2 - Liste aspectos **positivos e negativos** acerca da abordagem dos tópicos discutidos ao longo do curso:

a) A abordagem da pronúncia em cursos e livros didáticos;
b) Questões teóricas sobre o ensino e aprendizagem de sons da LE (crivo, surdez fonológica, modelo de aprendizagem de fala);
c) Principais dificuldades de estudantes brasileiros quanto à pronúncia de ILE – aspectos segmentais e suprassegmentais;
d) Os vários sotaques da língua inglesa;
e) A questão do falante nativo;
f) Identidade cultural;
g) Inteligibilidade

3) Liste aspectos positivos e/ou negativos em relação ao instrutor e sua abordagem no curso.

4) Em geral, o que você gostaria de adicionar ou subtrair / mudar ou enfatizar no curso?

5) Quais as suas sugestões para possíveis melhorias do curso?

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO FINAL - (para participantes da segunda edição da oficina de pronúncia da ILE).

1) Você assistiu à todas as aulas do curso sobre pronúncia? * 0 pontos

- [ ] Questões sobre Inteligibilidade / CLIL e o ensino de pronúncia
- [ ] Cultural aspects: Native speaker / Accents/ Cultural Identity

2) Liste aspectos positivos e negativos acerca da abordagem dos tópicos discutidos ao longo do curso: a) a abordagem da pronúncia em cursos e livros didáticos; b) questões teóricas sobre o ensino e a aprendizagem de sons (crivo e surdez fonológica, modelo de aprendizagem da fala: sons idênticos, semelhante e diferentes); c) os vários sotaques da língua inglesa; d) a questão do falante nativo; e) identidade cultural; f) o CLIL (de modo geral); g) o CLIL (associado ao ensino da pronúncia) *

Sua resposta

3) Liste aspectos positivos e/ou negativos em relação ao instrutor e sua abordagem no curso. *

4) Em geral, o que você gostaria de adicionar ou subtrair / mudar ou enfatizar no curso? *

Sua resposta

5) Quais as suas sugestões para possíveis melhorias do curso? *

Sua resposta