



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**ATIVIDADES DE PRONÚNCIA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
REFLEXÕES COM PROFESSORES EM CONTEXTO DE AULAS INDIVIDUAIS**

Gabriel Maldonado Fabbro Sarturato

SÃO CARLOS
2023



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ATIVIDADES DE PRONÚNCIA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
REFLEXÕES COM PROFESSORES EM CONTEXTO DE AULAS INDIVIDUAIS

GABRIEL MALDONADO FABBRO SARTURATO
Bolsista CAPES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula.

São Carlos – São Paulo – Brasil

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Gabriel Maldonado Fabbro Sarturato, realizada em 21/07/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS)

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas (UFPI)

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro (UFSCar)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os
professores e professoras
particulares de línguas estrangeiras.

Agradecimentos

À Santíssima Trindade, a Maria Nossa Senhora e a São Bento, pelo dom da Vida e pela proteção.

À minha orientadora Sandra Gattolin por todo o apoio durante o trabalho e por ter me iniciado na carreira que tanto amo.

Aos professores membros da banca de avaliação e suplentes Eliane Hercules Augusto-Navarro, Patrícia de Oliveira Lucas, Nelson Viana, Ubiratã Kickhöfel Alves, Amanda Post da Silveira, Douglas Altamiro Consolo e Camila Höfling.

Aos participantes desta pesquisa, pela prontidão e confiança.

À UFSCar, *alma mater* de natureza opulenta e pessoas tão fantásticas. Continue assim.

Ao PPGL, seu corpo docente, discente e funcionários, em especial às secretárias Vanessa Rodrigues, Giulia Hoff, Silvana Felix e Vivian Matioli, aos professores Nelson Viana e Elaine Borges. Também aos coordenadores Oto Vale, Cleber Conde e Luzmara Curcino.

À CAPES, pelo suporte financeiro e pela resistência democrática durante os anos em que este trabalho foi desenvolvido.

À minha mãe, Lilian, meu pai, Ademir, e à minha avó Izabel, por todo o cuidado e carinho, por acreditarem e confiarem. À minha irmãzinha Marcela (rannn) e meu cunhado Gabriel, pelo companheirismo, atenção e torcida.

Ao Gustavo, ao Theodoro, à Maria Theresa, à Malu, ao Ângelo e ao Augusto, por toda a luz e leveza. Contem com o tio Gá.

À Mônica e ao Zé, ao Juninho, ao João e, em especial, minha madrinha Neide, família querida.

À Paula Sayuri Yanagiwara, por ser a Paula, e ao Victor Hugo Kebbe, por ser o Victor.

Aos colegas do grupo Seminários de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (SEPEALE), em especial Giovana Milozo e Emily De Carvalho pelos conselhos e ajuda com a pesquisa.

A Stefanie Della Rosa e Fabiano Toledo pelo auxílio no desenho da coleta de dados.

A meus alunos particulares e ex-alunos. A cada um e uma por me ensinarem um pouco sobre ser professor particular. Espero ter ajudado.

A minha avó Helena, meus tios Zeca, Nelson e Maria de Lourdes que nos inspiram do Céu, tendo cumprido suas missões na Terra.

RESUMO

A área de pronúncia em língua estrangeira (LE) tem recebido crescente atenção na Linguística Aplicada (LA), gerando propostas pedagógicas para além da clássica atividade de repetição (*listen and repeat*), comum em grande parte dos contextos de ensino. Tratamentos para esse componente da língua são propostos, tomando-se por base os múltiplos enredamentos por que passa a pronúncia. Pesquisas demonstram que a descrição das estruturas fonológicas, as atividades de discriminação de sons e outras formas de produção oral que não enfoquem apenas a repetição podem ser eficazes no desenvolvimento da pronúncia e, por consequência, da produção e compreensão oral. As atividades de repetição também podem ser remodeladas para alcance de maior contextualização temática e oportunização do engajamento do estudante. Nota-se que os avanços em tais pesquisas encontram pouca inserção em grande parte das práticas pedagógicas e na formação de docentes. O objetivo deste trabalho foi analisar como professores de língua inglesa (LI) entendem a instrução de pronúncia, a partir de uma colaboração entre pesquisador e participantes. Este trabalho foi realizado no âmbito do ensino individual de língua inglesa como língua estrangeira (ILE). Professores particulares foram expostos pelo pesquisador a atividades de pronúncia e as selecionaram, editaram e implementaram com seus alunos. Três professores e seus respectivos estudantes individuais participaram. Inicialmente, entrevistas foram realizadas com os docentes, que evidenciaram suas perspectivas sobre o ensino de pronúncia. Em seguida, propostas didáticas foram enviadas a eles, sem que houvesse, da parte do pesquisador, qualquer imposição quanto às convicções a respeito de suas abordagens. As atividades foram, então, gravadas em aula. Os estudantes avaliaram brevemente sua recepção às atividades. Sessões de visionamento foram realizadas com cada professor para observação das atividades implementadas e observação de sua eficácia, assim como para reflexão sobre o lugar da pronúncia em aulas particulares de língua inglesa com propósitos gerais. Um contato posterior com os professores foi realizado para complementar a primeira análise do visionamento. As respostas revelaram haver a possibilidade dos professores complementarem sua instrução de pronúncia habitual com as propostas realizadas durante a participação. Notou-se um claro reflexo dos contextos de formação dos docentes, que haviam se graduado em diferentes momentos das duas últimas décadas. Entre os três professores participantes, constatou-se posicionamentos distintos sobre a função e lugar do ensino de pronúncia no ensino de LI. Os estudantes apontaram receptividade às novas atividades e disponibilidade para realizá-las novamente.

Palavras-chave: *Ensino de pronúncia; Inglês como Língua Estrangeira; Reflexão e ação; Aulas individuais.*

ABSTRACT

In Applied Linguistics there is increasing attention to foreign language pronunciation, and many pedagogic ideas explore beyond the classic practice of 'listen and repeat', which is still very common in many language teaching contexts. Many aspects of pronunciation need to be treated in class, and repetition only is not sufficient to address them all. Research has shown that description of the phonological structures, listening discrimination activities, and other forms of oral production that do not focus only on repetition show efficacy in pronunciation development, speaking, and listening. Repetition activities also can be reshaped to reach better contextualization and student engagement. The advancements in research, however, find little insertion in many language learning courses and teacher education. This research aimed to analyze how some teachers of English as a foreign language understand pronunciation instruction and its function in class. The context studied was one-to-one teaching. Three teachers and their respective students participated. They were exposed to pronunciation activity proposals, and selected the ones they found could be most helpful for their students, edited them, and implemented them in classes. Firstly, the teachers were interviewed about their perspectives on pronunciation and pronunciation teaching. Then, ideas for activities were sent by the researcher. The teachers then recorded the activities chosen. The researcher made an effort not to impose his views on the teachers, but to help them according to their own approaches. The students briefly presented their impressions of the activities. Later, recall sessions were recorded with each teacher for them to observe and reflect on the class. A last contact (via text message) was made with the teachers to ask questions that were raised during the analysis of the recall sessions. The results revealed that the teachers were keen to complement their common pronunciation instruction practices with the activities chosen. It was possible to recognize a clear influence of their teacher education backgrounds in their approaches. The three teachers demonstrated different views on the function of pronunciation and how to teach it. The students showed openness to the activities presented to them and pointed out that they would like to practice more with these activities.

Keywords: *pronunciation instruction; English as a foreign language; Reflection; one-to-one teaching.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - tipos de atividade de acordo com as descrições de Celce-Murcia *et al.* (2010)

Quadro 2 - Etapas de geração dos dados

Quadro 3 - Resumo do perfil dos professores participantes

Quadro 4 - Resumo do perfil dos estudantes participantes

Quadro 5 - Duplas de participantes, seus tipos de cursos e os tópicos e atividades de pronúncia escolhidos

LISTA DE ABREVIATURAS

AFI: Alfabeto fonético internacional

E1: Estudante participante 1

E2: Estudante participante 2

E3: Estudante participante 3

EC: Ensino Comunicativo

FN: Falante nativo

FNN: Falante não-nativo

ILE: Inglês como Língua Estrangeira

ILF: Inglês como Língua Franca

LA: Linguística Aplicada

LE: Língua Estrangeira

LI: Língua Inglesa

P1: Professor participante 1

P2: Professor participante 2

P3: Professor participante 3

PA: Pesquisa-ação

PP: Pesquisa Participante

TCLE: Termo de consentimento livre e esclarecido

LISTA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES DE FALA

[]	inclusão de sujeito oculto na oração
...	pausas ou hesitações
CAIXA ALTA	elevação do tom de voz do falante para dar ênfase
(...)	omissão de trechos anteriores ou posteriores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Problema de Pesquisa e justificativa.....	13
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	14
Estrutura da tese.....	15
CAPÍTULO 1: EMBASAMENTO TEÓRICO.....	17
1.1 Panorama Histórico do ensino de pronúncia.....	20
1.2 O ensino de pronúncia em pesquisas da LA nas duas últimas décadas (2000 e 2010).....	27
1.3 Conceitos relevantes no ensino de pronúncia.....	33
1.3.1 Inglês como Língua Franca (ILF).....	33
1.3.2 Inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento.....	36
1.3.3 Ensino dos elementos segmentais.....	39
1.3.4 Ensino da prosódia.....	41
1.4 Ensino da Pronúncia e atuação docente.....	43
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	48
2.1 A Pesquisa participante.....	52
2.1.1 Implicações éticas da pesquisa participante.....	58
2.1.2 Pesquisa participante e pesquisa-ação: diferenças e semelhanças conceituais.....	60
2.2 Contexto da Pesquisa: Aulas Particulares.....	62
2.3 Participantes da pesquisa.....	65
2.4 Etapas de geração dos dados.....	66
2.5 Instrumentos e procedimentos de geração utilizados.....	68
2.5.1 Entrevista semiestruturada.....	68
2.5.2 Questionários.....	69
2.5.3 Sessão de visionamento.....	70
2.6 Procedimentos de análise de dados.....	71
2.7 As duplas professor-estudante participantes da pesquisa.....	72
2.7.1 Participantes P1 e E1.....	72
2.7.2 Participantes P2 e E2.....	74
2.7.3 Participantes P3 e E3.....	76
CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	79
3.1 Entrevistas, elaboração das atividades e visionamento.....	80
3.1.1 Caso 1: P1 e E1.....	80
3.1.2 Atividade realizada e visionamento com P1.....	93
3.1.3 Caso 2: P2 e E2.....	98
3.1.4 Atividade realizada e visionamento com P2.....	109
3.1.5 Caso 3: P3 e E3.....	115
3.1.6 Atividade realizada e visionamento com P3.....	124
3.1.7 Contato pós-visionamento com os professores participantes.....	130
3.1.7.1 Primeira pergunta da entrevista pós-visionamento.....	130
3.1.7.2 Segunda pergunta da entrevista pós-visionamento.....	133
3.1.7.3 Terceira pergunta da entrevista pós-visionamento.....	138
3.2 Intersecções dos dados gerados nos três casos.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
Apêndices.....	168

INTRODUÇÃO

A área da Linguística Aplicada (LA) que se dedica ao ensino da pronúncia tem sido bastante frutífera e, por isso, faz-se relevante procurar levar suas contribuições às salas de aula, para conhecimento dos professores. A aproximação entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica tem sido cada vez mais requisitada pelos docentes que, capturados nos afãs emergenciais do fazer docente, sentem-se com dificuldades para impactarem-se por um fazer científico capaz de complementar seu conhecimento teórico.

Em busca dessa complementação, consideramos ser muito válidas contribuições como as de Gilbert (2008) e Celce-Murcia et al. (2010), que apresentam avanços de pesquisas sobre ensino e aprendizagem da pronúncia com um discurso acessível, ao mesmo tempo em que apresentam exemplos e sugestões de atividades didáticas de simples executabilidade. Esse tipo de referencial, quando chega às salas de aula, expõe os docentes a novas técnicas e procedimentos, potencialmente renovando e aprimorando suas abordagens, assim como proporcionando reflexão sobre a prática. Refletir, no sentido aqui adotado, se refere a trazer à consciência razões subjacentes para seus procedimentos de instrução.

Faz-se relevante entendermos como professores concebem o ensino de pronúncia e como realizam a instrução, assim, possibilitando ao pesquisador colaborar com propostas que intencionam o melhoramento de práticas pedagógicas.

O ensino da pronúncia é muito importante para falantes de inglês como língua estrangeira (ILE) que necessitam do desenvolvimento de uma intercompreensão inteligível na oralidade. O enfoque em elementos formais da pronúncia pode trazer benefícios tanto para a produção oral quanto para a compreensão (HAGEN; GROGAN, 1992; DARCY; KRÜGER, 2012).

Apesar de avanços recentes de pesquisas sobre elementos pedagógicos do ensino de pronúncia, muitas questões ainda precisam ser tratadas (LEVIS; WU, 2018). Em contextos com professores de língua inglesa (LI) não-nativos, percebem-se defasagens de formação e inseguranças por parte dos docentes para abordar aspectos da pronúncia da língua-alvo (DARCY et al. 2011; ZIMMERMAN, 2018).

Observamos que entre as múltiplas vicissitudes e movimentos pendulares da consideração da importância da pronúncia ao longo da história do ensino de LE, há

uma crescente atenção por parte de pesquisadores e professores quanto a seu ensino, principalmente em contextos nos quais a oralidade tem muita importância (CELCE-MURCIA et al., 2010; LEVIS; WU, 2018).

Nesta pesquisa, realizamos o esforço de investigar questões sobre o ensino da pronúncia em três diferentes contextos de aulas individuais, a partir de uma metodologia de pesquisa participante (PP), propiciando, assim, possibilidades de explorações pedagógicas do ensino da pronúncia da língua inglesa (LI) e de reflexões sobre estas entre professores participantes e pesquisador.

Na colaboração em uma PP é possível que tanto pesquisador quanto participante se impactem em um processo dialético, tendo como resultando da interação maior autoconhecimento das próprias abordagens e, talvez, a transformação de elementos destas. Também é possível que técnicas e procedimentos de instrução de pronúncia novos para os participantes tenham impacto na instrução, auxiliando suas práticas pedagógicas.

Problema de Pesquisa e justificativa

A instrução da pronúncia na contemporaneidade não se refere a uma perspectiva idealizada de “limpeza de sotaque”, uma espécie de ensino que procura aproximar a oralidade o máximo possível de uma forma padronizada inspirada no falar de norte-americanos e/ou britânicos. Esta doutrina era vigente em um período em que a pronúncia era fortemente enfatizada (em especial no audiolingualismo) e trabalhada como treinamento comportamentalista, baseado quase exclusivamente na repetição.

Percebe-se na prática docente de diversos contextos uma herança do audiolingualismo na instrução da pronúncia, apesar de inovações em propostas acadêmicas pouco inseridas na implementação prática. Além disso, em grande parte dos livros didáticos (LDs) de LI a pronúncia ocupa um lugar periférico, o que também influencia a prática de docentes que podem tratar desse componente linguístico de maneira pouco enfática.

Cursos de licenciatura em LEs muitas vezes focam no ensino da fonética e fonologia de maneira descritiva, mas não consideram as implicações pedagógicas do ensino de pronúncia, o que ocasiona frequentes lacunas formativas por não

tratarem suficientemente de prática de ensino. Isso provoca lacunas de formação que reverberam nas práticas de instrução da pronúncia.

Consideramos relevante apreciar a voz de professores em suas considerações sobre o ensino de pronúncia e de suas visões sobre a utilização de atividades que reconheçam ter o potencial de contribuir para o processo de aprendizagem de seus estudantes.

Sabemos que em diferentes contextos de ensino observam-se múltiplas necessidades dos estudantes e múltiplas formas de aprender e ensinar. O contexto pesquisado neste trabalho é o de aulas particulares (também conhecida como *one-to-one*, ou tutoria individual) online. Neste contexto, as escolhas metodológicas são mais livres e, portanto, podem atender às necessidades de estudantes com maior flexibilidade (CARDOSO, 2021; SILVA, 2019). Consideramos válido realizar pesquisas neste âmbito por se tratar, muitas vezes, de um contexto informal de atuação profissional e de educação continuada para adultos, que tem crescido muito, dada a taxa de aumento da informalidade no mercado de trabalho (NEDER et al., 2021), e também devido à preferência de estudantes adultos por se tratar de uma modalidade economicamente viável e de agenda flexível.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho teve como primeiro objetivo analisar posicionamentos de professores particulares de LI quanto à instrução de pronúncia nos momentos iniciais, durante e após a participação na pesquisa. Analisamos como professores particulares entendem a instrução da pronúncia e que importância dão a esse componente linguístico em seus cursos, compreendendo qual o lugar e função da pronúncia de acordo com suas abordagens de ensinar.

Objetivamos também observar as atividades preferidas pelos professores antes da participação e observar as escolhas de atividades propostas pelo pesquisador, a fim de entender como reconhecem ser mais eficaz o ensino de pronúncia, e como a participação na pesquisa os afetou em seus procedimentos.

A partir da colaboração entre pesquisador e participantes na implementação de atividades para o desenvolvimento desse componente da língua, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

Pergunta 1: Qual a percepção dos professores sobre o lugar e função da pronúncia na aprendizagem da LI?

Pergunta 2: Qual o resultado da colaboração entre pesquisador e professores sobre as atividades de pronúncia utilizadas pelos docentes participantes?

A fim de respondê-las, utilizamos os instrumentos de entrevista semiestruturada, questionário escrito e sessão de visionamento. Os participantes da pesquisa foram três duplas de professor-estudante em aulas particulares.

A influência do pesquisador durante a geração de dados se deu a partir de uma perspectiva de proximidade crítica (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), em que não se tentou impor conceitos aos participantes (DEMO, 2004, SCHMIDT, 2006), mas agir em colaboração. A partir de reflexões divididas entre pesquisador e professores, estes implementaram atividades de pronúncia baseadas em propostas presentes na literatura de LA brasileira e internacional.

As propostas de atividades feitas aos professores foram retiradas e adaptadas de algumas obras que elencam atividades de pronúncia sobre elementos fonológicos segmentais e suprasegmentais. As principais influências deste trabalho são as propostas presentes em Avery e Ehrlich (1994), Gilbert (2008) e Celce-Murcia et al. (2010). Nas propostas, procuramos observar as percepções dos professores a respeito desses dois elementos, assim como analisar suas escolhas pedagógicas.

Estrutura da tese

O texto é organizado da seguinte maneira: nesta introdução, estabelecemos uma justificativa para a relevância do trabalho, assim como suas perguntas de pesquisa. No capítulo 1 (embasamento teórico), evidenciamos um panorama sobre a instrução de pronúncia e de pesquisas realizadas a esse respeito. Discutimos a importância dos conceitos de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento trazidas à tona e pensadas no contexto de Inglês como Língua Franca (ILF). Discutimos também as contribuições teóricas sobre o ensino de elementos

segmentais e de suprasegmentais. Por fim, observamos contribuições para a formação de professores e para a construção de currículos que contemplem a pronúncia de maneira satisfatória.

No capítulo 2, descrevemos a metodologia de pesquisa, sua natureza, instrumentos e etapas de procedimentos, seu contexto e participantes. No capítulo 3, descrevemos os dados gerados e os analisamos, discutindo os resultados. Por fim, realizamos as considerações finais.

CAPÍTULO 1: EMBASAMENTO TEÓRICO

Judy B. Gilbert, em aula à *The New School* de Nova Iorque (GILBERT, 2011), apresentou um aforismo que contempla a importância da pronúncia no processo de aprendizagem de LEs: “*Pronunciation is who we are*” (“a pronúncia é quem nós somos”).

Desse aforismo depreendemos que boa parte do pertencimento cultural e das tensões e relações sociais que deles decorrem é evidenciado pela pronúncia. Para estabelecermos uma comparação, a pronúncia é como a fachada de uma casa, que evidencia a cultura local por meio do padrão arquitetônico e das técnicas de construção. Assim, é razoável afirmar que se faz importante pesquisar sobre como os elementos fonético-fonológicos em aulas de LE podem ser tratados de maneira satisfatória. A importância e relevância dos aspectos de pronúncia no ensino têm sido evidenciadas pelo aumento de pesquisas e conceituações a respeito do tema nas duas últimas décadas, dos anos 2000 e 2010 (LEVIS; WU, 2018).

Para pensar o ensino da pronúncia, partimos do pressuposto de que, no processo de ensino e aprendizagem de LEs não há neutralidade nas escolhas. A escolha da variedade de pronúncia a ser trabalhada durante as aulas é fruto de um processo constante de negociação intersubjetiva, realizada tanto conscientemente quanto inconscientemente entre os atores do processo.

O produto (a aprendizagem), no entanto, será híbrido entre o que o falante pôde manter de seu próprio sotaque e o que adquiriu da língua-alvo, seja para se fazer compreendido ou ser mais identificado com a comunidade com que interage. Jenkins (2005) averiguou que os falantes não nativos (FNNs) têm o objetivo de intercompreensão, mas não se sentiriam tão confortáveis ao perder suas identidades com uma fala totalmente identificada à de um nativo. A autora argumenta que as experiências de vida dos aprendizes podem influenciar em seus anseios por desempenharem-se com uma fala próxima à de nativos ou por proteger suas próprias identidades por meio de um sotaque característico de sua região natal.

A partir disso, vemos que a dinâmica psicológica entre o objetivo de se fazer entendido e o sentimento de expressão da própria identidade geram demandas ao professor para decidir que elementos tratar no curso. Tal decisão, por não ser

sempre tão clara, gera possibilidades de investigação sobre as escolhas pedagógicas para uma melhor instrução de pronúncia.

Como a LA é uma área de múltiplos enfoques disciplinares, sabemos que a pronúncia pode ser investigada por perspectivas diversas. A maioria das pesquisas sobre pronúncia em LE traz uma intersecção entre elementos linguísticos e elementos pedagógicos, averiguando quais os aspectos linguísticos mais necessários de se ensinar em concomitância com escolhas de melhores maneiras de se ensinar. Neste trabalho, as perspectivas teóricas observadas têm um enfoque mais pedagógico, pois, ao realizarmos uma pesquisa participante (PP), as escolhas dos enfoques linguísticos pelos professores participantes foram bastante variadas e baseadas em uma negociação (colaboração participante) entre pesquisador e professores sobre suas convicções a respeito do ensino de pronúncia. Neste primeiro capítulo procuramos demonstrar os subsídios para uma análise que teve como finalidade observar as escolhas pedagógicas realizadas a partir da colaboração entre pesquisador e professores em seus contextos de ensino.

Entendemos que, em relação à pronúncia, há de existir uma busca constante de conscientização, tanto de professores quanto de estudantes, sobre suas identificações culturais e as variedades às quais desejam/necessitam se inserir por meio de uma exposição aos falares de nativos e não-nativos que facilitem a intercompreensão, sem a imposição de um ideal de pronúncia frustrante.

É oportuno para o fazer pedagógico o conceito de heterogeneidade das comunidades de fala apresentado na sociolinguística (SEVERO, 2008). Comumente no ensino de LEs, pensamos mormente sobre as variedades linguísticas nacionais. Por exemplo, é comum encontrarmos em LDs diferenciações entre inglês americano e britânico. Porém, na prática, as variedades de pronúncia são ainda mais complexas do que apenas o elemento de regionalidade, sendo que em uma mesma região, comunidades de fala se interseccionam de maneira fluida, fazendo com que os indivíduos pertençam a múltiplas comunidades interseccionadas.

A variedade a que um estudante é exposto em um LD, por exemplo, pode ser diferente das que encontra nos produtos culturais de que gosta, ou nas que encontra no trabalho. Isso pode ocasionar problemas de compreensão da pronúncia que, a critério do professor, podem ou não se tornar foco de atividades em aula.

Em um paradigma de ensino que preza pela intercompreensão sem apagamento das identidades, não se deve buscar um ideal inalcançável e opressivo

de variedade padrão, mas, ao mesmo tempo, é preciso que a intercompreensão nos ambientes em que o aprendiz se comunicará seja possibilitada.

Em busca de um ideal justo de aquisição que possibilite a comunicação sem esforços penosos, traumáticos ou desnecessários, foi criada a ideia de um ensino focado na inteligibilidade (MUNRO; DERWING, 1995, DERWING; MUNRO, 1997), critério que objetiva dimensionar objetivamente quanto um falante realmente entende de seu interlocutor, e vice-versa.

A partir do desenvolvimento do conceito de inteligibilidade, observamos uma bifurcação no caminho do ensino de pronúncia. Por um lado, pode-se seguir um paradigma nativista e, por outro, um paradigma da inteligibilidade (LEVIS, 2005). No primeiro, o falante nativo é o ideal de aprendizagem, e no segundo, compreender e ser compreendido é o ideal, preservando-se as características identitárias. Essa divisão paradigmática acarreta questões pedagógicas e para a formação de professores.

Neste âmbito, a literatura internacional reporta um problema na formação dos docentes. Como observamos no artigo de Sonsaat (2018), muitos professores em pré-serviço recebem instrução em fonologia (descrição linguística), mas raramente são expostos a técnicas para o ensino desses elementos fonológicos. Segundo Couper (2017, citado por SONSAAT, 2018), em muitos casos o ensino da pronúncia é reduzido a somente o ensino dos símbolos fonéticos, levando os professores a julgar que se trata de algo demasiado técnico para os estudantes entenderem, ficando, portanto, desmotivados a ensinar pronúncia.

A insegurança docente, somada a um período de pouco tratamento teórico por parte de pesquisadores (marcadamente, os primeiros anos do Ensino Comunicativo) relegou a pronúncia a funcionar nas aulas como “aperitivo”, mas nunca “prato principal”. Apesar de termos visto que a pronúncia tem importância bastante grande para a expressão da identidade, muitos cursos de ILE¹ relegam a pronúncia a um “cantinho”, ou seja, aborda-se a pronúncia em momentos curtos e, algumas vezes, descontextualizados.

¹ Utilizamos o termo Língua Estrangeira (LE) para denominar a modalidade de ensino em que esta pesquisa se inseriu. Entendemos que é essa acepção do termo que melhor descreve a condição do aprendiz de língua inglesa que recebe a instrução no Brasil e cuja língua materna é o português. Apesar de nos embasarmos em bibliografia que utiliza o termo Segunda Língua, entendemos que este poderia sugerir alguns significados não condizentes com o contexto desta pesquisa, visto que pode trazer o significado de aprendizagem de línguas em contextos de imersão em ambientes onde se utiliza majoritariamente a língua-alvo.

Outro fator relevante pedagogicamente é a constante falta de autoconfiança dos não-nativos quanto à própria pronúncia, evitando, por exemplo, elementos como a prosódia da língua-alvo. Além da formação de professores não contemplar os aspectos pedagógicos da pronúncia, os livros e materiais disponíveis não são adequados para professores iniciantes, pois contêm pouco detalhamento sobre as técnicas pedagógicas mais adequadas (ZIMMERMAN, 2018).

Um dos problemas advindos da falta de atenção à pronúncia na formação de professores é a estereotipagem desse aspecto como um preciosismo de professores ultra exigentes. Com frequência, vemos ser utilizadas as expressões "erro de pronúncia" e "corrigir a pronúncia". Estas expressões evidenciam que, historicamente, inserimos a aquisição dos elementos fonológicos em um paradigma de correção e avaliação, e não de ensino / aprendizagem. Além disso, não é incomum encontrarmos tentativas de "redução" ou "eliminação" de sotaque, como se o sotaque do aprendiz fosse uma poluição na oralidade (LEVIS, 2005). Nessas tentativas, não é raro se corrigir a pronúncia para o modo como "eles" falam, exotizando-se e idealizando-se o falante nativo.

Em tempos de maior dificuldade no intercâmbio linguístico, um padrão nativista persistiu nos contextos de aprendizagem de ILE, pois professores e estudantes tinham contato mais limitado com a língua-alvo. O maior acesso a bens culturais em meio digital e os efeitos da globalização possibilitam entendermos e conhecermos melhor a língua alvo em sua miríade variacional, que engloba falantes nativos de vários países e também não-nativos.

Nos tópicos deste capítulo, abordamos um panorama sobre o histórico do ensino da pronúncia no último século, trazemos um levantamento de alguns trabalhos realizados nas décadas de 2000 e 2010 e discutimos alguns conceitos relevantes para o ensino da pronúncia, sendo eles os conceitos de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento. Discutimos também o conceito de inglês como língua franca (ILF), o ensino de segmentais e da prosódia e as questões da atuação docente quanto à instrução da pronúncia.

1.1 Panorama Histórico do ensino de pronúncia

Alguns métodos e abordagens de ensino de LE desenvolvidos ao longo da história demonstraram completo desinteresse pelas questões de pronúncia, ou até

mesmo da oralidade. Outros a traziam como elemento principal, e outros como fundamental, mas não principal.

Um exame dos contextos históricos e motivações socioculturais e econômicas subjacentes ao desenvolvimento de tais métodos explicaria as motivações para a inclusão da pronúncia em posição de destaque ou de irrelevância, a depender das necessidades do público majoritário de aprendizagem de LEs em diferentes contextos históricos. No entanto, neste trabalho, não nos prolongamos nessa examinação.

Celce-Murcia et al. (2010) resumiram o histórico do ensino da pronúncia de LEs do início do século 20 até os anos 2000, elaborando um importante arcabouço para compreendermos como esse aspecto, tendo passado por várias vicissitudes históricas, se encontra em alguns contextos atuais, e também qual a influência de diferentes métodos e abordagens em atividades encontradas em LDs e materiais publicados recentemente.

As autoras reconhecem duas maneiras gerais de se ensinar pronúncia: a intuitivo-imitativa (*"Intuitive-Imitative Approaches"*, p. 2) e a analítico-linguística (*"Analytic-Linguistic Approaches"*, p. 2). Entende-se que a primeira maneira está inclusa na segunda, que a expandiu e complementou no decorrer do século 20.

A maneira intuitivo-imitativa se apoia na habilidade do aprendiz de ouvir os sons da língua-alvo e imitá-los sem o auxílio de elementos visuais, cinestésicos, ou de descrição linguística. Há neste tipo de instrução modelos de formas linguísticas a serem ouvidos e imitados.

A segunda maneira, analítico-linguística, é baseada em descrições linguísticas mais aprofundadas que complementam a habilidade do aprendiz de reconhecer os sons-alvo e imitá-los. Esta complementação se dá por meio de recursos pedagógicos como o alfabeto fonético internacional (AFI), quadros e tabelas, figuras e descrições dos pontos e modos de articulação, assim como do ritmo e entonação.

O primeiro método descrito por Celce-Murcia et al. (2010) é o método direto, desenvolvido entre o final do século 19 e início do século 20. Baseava-se unicamente na habilidade dos aprendizes de, por meio da imitação e repetição, desenvolver a pronúncia. O método direto inspira-se em como crianças aprendem suas línguas maternas (LMs), sendo, assim, base para outros métodos desenvolvidos mais tarde, na segunda metade do século 20, descritos como

métodos naturalistas (como a abordagem natural, de Krashen e Terrell). Nos métodos naturalistas, a imersão é encorajada e estudantes frequentemente passam por um período silencioso, em que apenas ouvem, como em uma reprodução da forma com que bebês e infantes aprendem.

Em seguida ao método direto, Celce-Murcia et al. (2010) descrevem o que consideram uma revolução no ensino de LEs, e da pronúncia em particular. O movimento da reforma foi influenciado pela Associação Internacional de Fonética, criada no final do século 19, que propiciou a construção do AFI, que facilitaria não apenas o entendimento da fonologia na descrição linguística, mas também o aprendizado de línguas. Segundo as autoras (p. 2): ²

Os foneticistas envolvidos nessa organização internacional, muitos dos quais também tinham experiência no ensino de línguas estrangeiras, muito fizeram para influenciar o ensino moderno de línguas ao defender as seguintes noções e práticas: - A oralidade é primordial e deve ser ensinada primeiro. - As descobertas da fonética devem ser aplicadas no ensino de línguas. - Os professores devem ter um treinamento sólido em fonética. - Os aprendizes devem receber treinamento em fonética para estabelecer bons hábitos de oralidade.

A partir de uma descrição linguística mais fundamentada pelo estruturalismo, os métodos audiolingual e abordagem oral se basearam na fonologia clássica. Em tais métodos criados nos anos 1940 e 1950, a pronúncia tem absoluto destaque. A imitação é a atividade básica de tais métodos, elaborada como exercícios de repetição, fundamentados nos preceitos de aprendizagem do comportamentalismo. Além da imitação (*listen and repeat*), tais métodos utilizam pares mínimos (*minimal pairs*) para expor os aprendizes a possibilidades de discriminação mais acurada dos sons.

Segundo Richards e Rodgers (2014), o método audiolingual, surgido nos EUA durante as décadas de 1940 e 1950 foi produto de um esforço pioneiro de metodologização do processo, pois estabelecia padrões de estruturas gramaticais e vocabulário para iniciantes, intermediários e avançados, o que não havia em métodos anteriores. A entrada dos EUA e da Grã-Bretanha na Segunda Guerra Mundial gerou a necessidade de aprendizagem da oralidade, pois havia uma

² Original: the phoneticians involved in this International Organization, many of whom had also had experience teaching foreign languages, did much to influence modern language teaching by specifically advocating the following notions and practices: * the spoken form of the language is primary and should be taught first. * The findings of phonetics should be applied to language teaching. * Teachers must have solid training in phonetics. * Learners should be given the phonetic training to establish good speech habits.

crescente demanda de comunicação entre aliados e também da compreensão da fala dos inimigos. Os métodos oral e audiolingual foram também muito importantes na definição de uma concepção sobre a aquisição de LEs baseada na ideia de que o conflito entre o sistema linguístico nativo e o da língua-alvo gera a dificuldade de aprendizagem. Tais métodos se baseiam na disciplina para prática de repetições durante longas horas e em um currículo construído por linguistas estruturalistas. No método audiolingual, o professor é incentivado a corrigir o estudante até que este chegue ao nível mais próximo possível do modelo seguido, ou seja, segue-se um padrão de acurácia em que muitos erros são intoleráveis, com foco muito maior na forma do que no significado, sendo este o último passo da aprendizagem. Os objetivos de aprendizagem contemplavam, inicialmente, “controle” das estruturas, seguidas de conhecimento do vocabulário, para que então se produzisse significado de acordo com o falante nativo modelo.

Ainda segundo Richards e Rodgers (2014), a eficiência do audiolingualismo passou a ser criticada por muitos professores e pesquisadores a partir dos anos 1960, mas algumas de suas práticas são ainda influentes em cursos de todo o mundo, pois trouxeram ao ensino de LEs o cientificismo do comportamentalismo e do estruturalismo. Dentre essas práticas advindas do audiolingualismo, temos a repetição para aprendizagem de pronúncia e os pares mínimos. Larsen-Freeman (2000, p. 41), apresentando um exemplo de aula audiolingual, descreve a etapa focada em pronúncia:

Uma análise contrastiva (a comparação entre duas línguas, neste caso a língua nativa do estudante e a língua-alvo, inglês) levou a professora a prever que os estudantes terão problemas com a pronúncia de palavras como *little*, que contém o /l/ os estudantes de fato pronunciam a palavra como contendo e como resultado o professor trabalha no contraste entre /l/ e /iy/ várias vezes durante a semana. Ela usa pares-mínimos como *sheep, ship; leave, live; e he's, his* para fazer os estudantes primeiramente ouvirem a diferença na pronúncia entre as palavras em cada par. Então, quando ela sente que eles estão prontos ela treina repetições (*drills*) para que eles falem os dois sons primeiro isoladamente e depois em palavras frases e orações.³

³ Original: A contrastive analysis (the comparison of two languages, in this case, the students' native language and the target language, English) has led the teacher to expect that the students will have special trouble with the pronunciation of words such as 'little,' which contain /l/. The students do indeed say the word as if it contained /iy/. As a result, the teacher works on the contrast between /iy/ and /l/ several times during the week. She uses minimal-pair words, such as 'sheep,' 'ship'; 'leave,' 'live'; and 'he's,' 'his' to get her students first to hear the difference in pronunciation between the words in each pair. Then, when she feels they are ready, she drills them in saying the two sounds - first by themselves, and later in words, phrases, and sentences.(LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 41).

Segundo Uphoff (2008), o audiolingualismo se expandiu no Brasil no período pós-guerra, principalmente por meio da difusão de LDs com material auditivo a ser seguido como modelo. O professor deveria aplicar o método recomendado rigidamente, sendo o modelo apresentado nos materiais didáticos o ideal.

Outras teorias sobre como a aquisição da linguagem ocorre vieram do gerativismo chomskiano e do interacionismo vygotskyano, que entendiam a língua não como um hábito (ou seja, um comportamento), mas como um fenômeno que não dependia apenas da repetição de comportamentos, mas de estruturas cognitivas inatas (no caso do gerativismo) e da formação e atividade sociocultural dos indivíduos em relação uns com os outros (no caso do interacionismo). Os métodos baseados em ambas as correntes de teoria da aquisição das línguas distanciaram-se do ideal rígido de falante nativo e, conseqüentemente, das atividades de pronúncia do audiolingualismo, focando-se mais em estrutura e vocabulário e na construção de significados.

Segundo Jones (1997), o foco das atividades de pronúncia mudaram bastante desde as críticas ao audiolingualismo quanto ao foco fonético-fonológico, sendo que muitas das abordagens e métodos desenvolvidos posteriormente trouxeram elementos que não eram presentes no método audiolingual, como a prosódia e a fala interligada. No entanto, propostas de práticas pedagógicas relacionadas à pronúncia presentes em muitos LDs e MDs permaneceram arraigadas ao comportamentalismo, sendo que novas propostas focadas em outras teorias de aquisição de linguagem têm menor adesão.

Richards e Rodgers (2014) e Celce-Murcia et al. (2010) descrevem o Ensino Comunicativo (EC) como o paradigma de ensino mais influente. Uphoff (2008) relata que o EC “chegou ao Brasil em 1978, quando jovens linguistas aplicados voltaram ao país depois de concluir seus estudos de pós-graduação na Inglaterra.” (não paginado).

O EC é bastante amplo e complexo em relação a seus usos e pressupostos, exatamente por seu grande número de adeptos. No entanto, como salientam Celce-Murcia et al. (2010), os aspectos da pronúncia tornaram a ter importância, de maneira geral, no EC, pois,⁴

⁴ Original: “Both empirical and anecdotal evidence indicates that there is a threshold level of pronunciation for non-native speakers of English; if they fall below this threshold level, they will have oral communication problems no matter how excellent and extensive their control of English grammar and vocabulary might be.” (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 8)

Evidências tanto experimentais quanto anedóticas indicam que há um nível limiar de pronúncia para falantes não nativos do inglês; se eles se encontram abaixo dessa linha limiar, eles terão problemas de comunicação oral independentemente de quão excelentes forem seus controles da gramática e do vocabulário. (p. 8)

Segundo as autoras, as linhas gerais do EC apontam para uma atenção à instrução de pronúncia, contrariamente à exclusão deste tópico em favor da mera imersão e aprendizagem implícita propostas em métodos como o natural e o direto. No entanto, o volume de tópicos de pronúncia e os tipos de atividades de pronúncia no EC variam de acordo com as necessidades apresentadas em diferentes tipos de cursos.

No EC, atividades de pronúncia advindas de métodos desenvolvidos anteriormente são utilizadas. Encontram-se, portanto, atividades de imitação e repetição advindas do método direto, descrição linguística advinda do movimento da reforma e atividades com pares mínimos advindas do audiolingualismo. Além destas, o EC procura enfatizar uma produção oral que, nos cursos, seja cada vez menos controlada, na medida em que o curso se desenvolve, ou seja, o objetivo é a produção oral livre.

Celce-Murcia et al. (2010) elaboraram uma proposta em que categorizam atividades de pronúncia segundo seus objetivos e características, seguindo-se parâmetros do EC. As cinco categorias do quadro representam uma gradação de instrução formal da mais descritiva para a mais velada e de produção mais controlada a produção comunicativa livre. Os autores defendem que atividades de diferentes categorias deveriam ser aplicadas para que haja uma instrução satisfatória.

Quadro 1 - tipos de atividade de acordo com as descrições de Celce-Murcia *et al.* (2010)

DESCRIÇÃO E ANÁLISE	PRÁTICA DE DISCRIMINAÇÃO	PRÁTICA CONTROLADA	PRÁTICA GUIADA	PRÁTICA COMUNICATIVA
diagramas fonológicos	treinamento de percepção: distinção de consoantes	repetição (<i>listen and repeat</i>)	diálogos guiados	contação de histórias
tabelas fonológicas	treinamento de percepção: contagem de sílabas	leitura em voz alta	lacunas de informação	interpretação de papéis
objetos pedagógicos: elásticos, apitos, balões, imãs, etc.	treinamento de percepção: identificação de sons conectados	trava-línguas	colocar frases ou quadrinhos em ordem	entrevistas
		<i>Jazz Chants</i>		debates
		poemas		elicitação de valores e crenças
		canções infantis		resolução de problemas

Fonte: elaboração própria.

Esta proposta é muito importante para nosso esforço de análise, como veremos no capítulo 3, pois ao utilizarmos as categorias nele apresentadas como tipificações para as atividades analisadas, notamos um padrão nas escolhas didáticas entre os três cenários de produção de dados. Se os tipos de atividades que eram comumente utilizados pelos docentes previamente à participação se enquadram como de uma categoria, eles escolheram atividades de uma outra categoria, indicando que, sem conhecimento prévio do quadro, o validaram do ponto de vista pedagógico, pois entenderam ser útil trabalharem com etapas de ensino de pronúncia que complementam as que já conhecem e utilizam, ao invés de trabalharem com atividades que reforçam o que já fazem.

Como vimos no quadro 1 as autoras demonstram possibilidades de extrapolação das tradições advindas do audiolingualismo, assim como trazem uma

referência de ensino de pronúncia para professores que procuram embasamento no Ensino Comunicativo⁵. Euler (2014) esclarece que as práticas do audiolingualismo eram focados em forte repetição de palavras e sons isolados:

Durante os anos 50 e 60, o ensino de línguas se baseava em padrões de repetições informados pela psicologia comportamentalista de aprendizagem. Esse tipo de instrução tinha como característica forte foco na acurácia e era composto unicamente por exercícios com pares de palavras, ou seja, da articulação de sons individualizados (...). (p. 35)⁶

Várias propostas de ensino de pronúncia que extrapolavam o audiolingualismo foram realizadas a partir da metade do século 20. Entretanto, vimos pouca inserção na capilaridade do ensino brasileiro de ILE. No próximo tópico abordamos contribuições recentes.

1.2 O ensino de pronúncia em pesquisas da LA nas duas últimas décadas (2000 e 2010)

Em uma noção abrangente sobre a que se refere o ensino da pronúncia, autores como Jenkins (2000) e Gilbert (2008) consideram que não somente há importância desse aspecto para acurácia estrutural, mas que questões sociolinguísticas relativas ao pertencimento de grupo e identidade cultural são amplamente evidenciados por aspectos fonético-fonológicos e prosódicos.

Jenkins (2000) e os propositores do ensino de ILF fizeram valiosas contribuições para o campo de ensino de pronúncia, pois, tendo a inteligibilidade como norte, possibilitaram a ideia de eleger os elementos de pronúncia que sejam

⁵ Mais de 25 anos após a publicação inicial da proposta de Celce-Murcia et al. (2010) (a primeira edição é de 1996), diversos autores apontaram limitações e possibilidades de complementação da proposta, como nos apontam Alves e Lima Jr. (2021). Uma das críticas foi realizada por Thomson e Derwing (2015, citado por ALVES; LIMA JR., 2021), que “associam tais passos a uma pedagogia do tipo PPP (*Presentation-Practice-Production*), característica, também, de métodos focados puramente nas formas linguísticas (cf. Doughty & Williams 1998; Long & Robinson 1998), considerando ter havido pouca evolução no que diz respeito à proposição no modelo em questão.” (ALVES; LIMA JR., 2021, p. 180). Dentre as possibilidades de complementação da proposta, Alves e Lima Jr. apontam a de Kupske e Alves (2017), que indicam a necessidade de modificá-la a fim de tornar as atividades das cinco etapas mais integradas aos outros componentes linguísticos e a um tema comunicativo, com um objetivo mais próximo do uso real da língua do que de uma estrutura isolada.

⁶ Original: “During the 1950s and '60s, language teaching was based on pattern drills informed by behaviorist psychology of learning. This kind of instruction was characteristic of a strong focus on accuracy and was comprised solely of word pair exercises, i.e. of the articulation of individual sounds (...)” EULER, 2014, p. 35

mais relevantes aos falantes de determinada L1, permitindo a manutenção de aspectos da variedade que sejam caros ao pertencimento identitário do falante.

Com base em tais noções, a pronúncia pode ser considerada na aprendizagem como facilitadora do desenvolvimento de elementos caros à intercompreensão, enquanto auxilia o sentimento de pertencimento cultural no processo de aprendizagem.

Nos anos 1990 e 2000, vimos contribuições significativas de propostas pedagógicas e metodológicas para o ensino de pronúncia em contexto comunicativo, como em Avery e Ehrlich (1994), Harmer (2007) e Celce-Murcia et al. (2010), que, além de estabelecerem bases teóricas sobre o ensino e a aquisição, também propõem atividades. Entretanto, ainda que tenhamos visto publicações com propostas de inovação nas atividades de pronúncia, livros e materiais de ampla divulgação comumente trazem a pronúncia a partir de um mesmo padrão (“listen and repeat”) (JONES, 1997; GILBERT, 2008; CELCE-MURCIA et al., 2010;).

Gilbert (2008), acentua a importância do ritmo e da entonação, que pouco apareciam no audiolingualismo, mas, ao estarem presentes em métodos comunicativos, mantêm unicamente o procedimento comportamentalista do “*listen and repeat*”. A autora propõe alternativas metodológicas que trabalhem também com a percepção visual e cinestésica do aprendiz, que, caso não tenha uma afinidade de aquisição a partir da repetição, pode encontrar outras formas de sensibilização. Underhill (2011) também concorda com tais alternativas ao dizer que é preciso fazer a pronúncia ser experienciada fisicamente e não apenas de maneira auditiva e visível.

Levis e Wu (2018) indicam que pesquisas sobre aquisição de pronúncia têm sido fortemente influenciadas por questões de prática de sala de aula, ou seja, campos como o de formação de professores em LA podem ser influenciados positivamente por agendas de pesquisa focadas no ensino de pronúncia. Os autores relatam um aumento no número de trabalhos investigando a pronúncia relacionada a questões de “professores, aprendizes, de quais os elementos mais importantes a se ensinar, aos contextos de aprendizagem, a materiais e práticas pedagógicas” (p. 1)⁷.

⁷ Original: (...) teachers, learners, pronunciation features, teaching and learning contexts, pronunciation materials, and types of pedagogical practices.

Saito e Plonsky (2019) fizeram um levantamento e meta-análise de experimentos com a aprendizagem de pronúncia realizados entre 1987 e 2017. Estabeleceram diretrizes para a experimentação com pronúncia quanto ao conteúdo que se pretende observar, dos métodos de geração de dados e de análise. Investigando os resultados de 77 estudos sobre aquisição de pronúncia, apontaram que indicam que se relata maior eficácia de instrução quando se avalia a produção monitorada, em oposição a uma produção mais espontânea, e, da mesma maneira, há maior eficácia relatada quando um experimento observa elementos específicos segmentais ou suprasegmentais, em oposição a aspectos globais.

Macdonald (2018) apresenta uma série de observações sobre as implicações pedagógicas do ensino de pronúncia a partir de sua própria experiência e da observação dos posicionamentos de estudantes sobre as atividades de pronúncia. O autor analisou comentários de estudantes de inglês (na maioria asiáticos), feitos durante atividades de pronúncia em uma universidade da Austrália.

O autor manifesta convicção de que a aula individual ou em pequenos grupos oferece melhores condições para a instrução de pronúncia, apesar de reconhecer que existam recursos que oferecem formas de se instruir grandes grupos com sucesso. Em seu trabalho, menciona ainda a recorrência de uma preocupação com os sons interdentais, que, reconhecidamente, não é o maior problema de inteligibilidade. Outro aspecto relevante foi que muitas das queixas dos estudantes tinham relação com a compreensão oral, mais do que com a produção.

As técnicas utilizadas por Macdonald (2018) revelam muito de uma abordagem centrada no estudante. Em seu trabalho, os próprios estudantes muitas vezes tomam decisões sobre realizar determinada atividade ou não, trazendo uma abertura para sua agência. Nos relatos dos estudantes, foram relevantes as preocupações destes quanto à auto apresentação, que pode ser muito importante para alguns aprendizes que precisarão trabalhar no exterior e "passar uma boa impressão". Macdonald também aponta o entrelaçamento entre questões pragmáticas e de pronúncia, quando uma questão influencia a outra. O autor acredita que não seja suficiente apenas um foco nos elementos de pronúncia, mas também a geração de oportunidades de conscientização fonológica associados à habilidades pragmáticas para os estudantes se fazerem entendidos.

Pesquisadores em contexto brasileiro buscaram (e buscam) pesquisar a pronúncia em contexto de ensino de inglês como LE e também de outras línguas e

fizeram contribuições que atestam, direta ou indiretamente, a importância do trabalho com pronúncia na formação de professores.

Em 2001, Souza publicou em sua dissertação resultados sobre a importância do ensino de elementos suprasegmentais, ao observar reações de estranhamento e incompreensão de falantes nativos (FNs) ao sotaque dos não-nativos (FNNs), devido ao fato de que o padrão de ritmo e entonação do inglês falado por alguns brasileiros soa aos falantes nativos como entonações de dúvida, desafio ou desinteresse, comprometendo a intercompreensão.

Silveira (2004) investigou em experimento a aquisição de sons consonantais finais por aprendizes iniciantes brasileiros e diversos outros fatores que influenciam a aquisição da pronúncia da LE, estabelecendo também comparação dos sistemas fonológicos do Português e da LI. Utilizou o quadro comunicativo de Celce-Murcia et al. (2010) para elaborar as atividades do experimento. Os resultados indicaram efeito das atividades experimentadas na produção oral, mas não na percepção.

Lima Jr. (2008) investigou os efeitos de ensino explícito da instrução de pronúncia em uma PA. Em seu trabalho, notou que a instrução explícita⁸ pode ter efeitos muito positivos na produção dos falantes em diversos elementos segmentais, ao menos quando se analisa a produção controlada. Os benefícios da instrução explícita foram observados mesmo com uma carga horária relativamente pequena (instruções de 15 minutos espalhados em 16 sessões). A testagem *a posteriori* realizada 11 meses após a intervenção revelou resultados positivos da instrução mesmo com estudantes que não tiveram mais instrução focada em pronúncia desde então. O trabalho de Lima Jr. (2008) ajuda a comprovar que há um lugar para a pronúncia no ensino de línguas mais destacado do que se observa comumente em cursos para propósitos gerais.

Lima Jr. (2012) investigou a influência da idade inicial de exposição à língua em relação à aprendizagem de pronúncia. Trabalhou com grupos de estudantes

⁸ Alves e Lima Jr. (2021) apontam que o termo “instrução explícita” é utilizado de maneiras distintas por pesquisadores: “Apesar de o nome ‘instrução explícita’ parecer bastante claro a uma primeira vista, tal termo tem sido utilizado, na literatura da área, para dar conta de uma grande diversidade de estratégias pedagógicas.” (p. 178). Segundo os autores, é possível caracterizar o termo em dois extremos. Em um polo denomina-se instrução explícita como o mero fato de se chamar a atenção para elementos estruturais do input. No polo oposto, caracteriza-se instrução explícita não apenas como descrições gramaticais, mas também envolvimento do aprendiz com a prática, reflexão/conscientização e uso contextualizado, em uma concepção comunicativa. Neste trabalho nos aproximamos da segunda acepção do termo ‘instrução explícita’, por entendermos que a prática é parte fundamental da instrução.

avançados de ILE que estudaram inglês exclusivamente no Brasil, mas começaram em diferentes faixas etárias (antes dos 12, entre 12 e 15 e depois dos 16) realizou testes de inteligibilidade e grau de sotaque para observar se havia influência do elemento etário na aprendizagem destes falantes. Seus resultados apontam que quem começa com mais idade tem mais dificuldade de aprendizagem. Entretanto, seus resultados vão em direção contrária a uma hipótese do período crítico, para a qual haveria uma certa idade (comum a todos os aprendizes) em que a aprendizagem de elementos de pronúncia ficaria impossibilitada ou muito difícil.

O trabalho de Lima Jr. (2012) tem relevância também ao refletir não apenas sobre a idade inicial como fator de influência na aprendizagem. Outrossim, inclui investigação sobre as habilidades extralinguísticas dos estudantes para a aquisição do idioma, que envolvem identificação com a cultura da língua-alvo e vontade de soar como um FN, entre outras. Os resultados indicam que aprendizes altamente identificados com a língua-alvo e altamente motivados podem ter um bom desempenho de aprendizagem mesmo iniciando os estudos depois dos 15 anos de idade. Entretanto, alguns participantes, apesar de muito motivados e identificados com a LI não tinham um bom desempenho na pronúncia. Isso indica que disposições extralinguísticas como a motivação para se expor à língua são importantes, mas não são o único elemento necessário para o desenvolvimento da pronúncia.

Kupske e Souza (2015), e Kupske e Alves (2017), relacionam as propostas de atividades encontradas em Celce-Murcia et. al. (2010) com a relação dialógica e de confluência de diversos fatores encontrados no ensino de línguas (estruturais, sociológicos, psicológicos), propostos pela Abordagem Complexa de Ensino de Línguas (BORGES; PAIVA, 2011). Os autores argumentam que, por meio dessa confluência, é possível que tanto um ensino por meio de instrução mais estruturalista quanto um ensino focado na fala autêntica e contextualizada sejam justificáveis e úteis. Tudo, no entanto, só é possível por meio da atuação de “um profissional devidamente qualificado” (KUPSKE; ALVES, 2017, p. 2771), evidenciando a importância da formação/reflexão dos professores no ensino da pronúncia.

Silva (2017), ao trabalhar com o ensino de espanhol como LE, propõe atividades inovadoras com o uso de tecnologias digitais, justificando a importância do tratamento da prosódia pelos professores.

Também, algumas pesquisas, como a de Perozzo (2013), evidenciam que a percepção de elementos segmentais melhoram a partir de instrução explícita, o que também justifica a relevância de se tratar do tema de pronúncia na formação de professores.

Investigações e relatos de experiência publicados no Brasil têm evidenciado que a pronúncia é um dos aspectos da LE que apresentam menos consenso entre professores e estudantes a respeito de sua abordagem.

Dentre estas publicações, temos Lima Jr. e Alves (2019), que reconhecem que, apesar de publicações sobre o tópico existirem desde os anos 1960, a pronúncia ainda é o aspecto linguístico que está mais defasado sob a perspectiva de prática em sala de aula, apesar de aumento significativo de pesquisas nos últimos anos.

Albuquerque (2019) discute e realiza uma redefinição do construto de inteligibilidade a partir de resultados de um estudo longitudinal com estudantes que realizaram tarefas de inteligibilidade. A autora faz uma crítica ao construto de inteligibilidade e compreensibilidade postos por Derwing e Munro ao longo de 30 anos, residindo no fato de elas não estabelecerem uma concepção clara de língua. Assim, a autora realizou um esforço de definir inteligibilidade a partir de uma concepção mais clara, baseada na teoria dos sistemas dinâmicos complexos, que levam em conta a variabilidade e a não-linearidade dos processos de desenvolvimento linguístico. Toma-se uma visão mais processual do conceito de inteligibilidade, assim como o reconhecimento de que a inteligibilidade depende muito do contexto de comunicação e de elementos idiossincráticos dos falantes envolvidos.

Os trabalhos citados nesta seção são contribuições que auxiliaram no delineamento teórico do ensino de pronúncia a partir de dados empíricos que comprovam a pertinência de se realizar instrução com foco em pronúncia nos mais diversos contextos, incluindo o ensino para propósitos gerais. A partir de tais trabalhos, extraímos elementos conceituais basais para a realização desta pesquisa, que serão apresentados (no próximo tópico, 1.3) como conceitos relevantes no ensino de pronúncia contemporâneo.

1.3 Conceitos relevantes no ensino de pronúncia

Para a elaboração das propostas de atividades junto aos professores participantes, recorreremos a trabalhos que teorizam sobre a instrução da pronúncia e, por consequência, nos auxiliam a entender melhor qual o papel e o lugar desse aspecto no ensino de ILE.

Primeiramente, tratamos das contribuições de autores que pesquisaram na modalidade de Inglês como Língua Franca (ILF), justificando também o porquê de usarmos o termo ILE neste trabalho, e não ILF ou outros. Por darem grande enfoque à pronúncia em suas discussões, as teorias desenvolvidas a partir da modalidade ILF trazem bases para reflexão sobre como a atuação docente pode proporcionar um processo de aprendizagem de pronúncia mais eficaz.

Discutimos os termos inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento, que assentam um paradigma baseado na intercompreensão, e não na fala idealizada de uma fala nativa “padrão”.

Em seguida, observamos também as distintas contribuições teóricas sobre o ensino de elementos segmentais e de elementos suprasegmentais (prosódia). Por fim, tratamos das implicações desses conceitos no ensino de pronúncia e na formação docente, que acarretaram os critérios tomados para propormos atividades aos professores particulares neste trabalho.

1.3.1 Inglês como Língua Franca (ILF)

Tendo consciência de que a LI é mais falada por FNNs do que por FNs no mundo globalizado, alguns teóricos (como veremos a seguir) entenderam que a modalidade de língua a ser aprendida não é a mesma de outrora em muitos contextos, em que aprendizes FNNs precisam se comunicar com outros FNNs. Essa é uma das premissas a partir das quais surge o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF). Jenkins (2000) promoveu impacto no ensino da pronúncia com o conceito de ILF, pois propôs uma instrução de pronúncia baseada na inteligibilidade durante a interação entre FNNs, trazendo reflexões sobre que tópicos seriam de fato relevantes para se ensinar e que tópicos comporiam elementos não fundamentais para a intercompreensão. A modalidade de ILE, observada nesta pesquisa, se difere do de ILF. Logo, algumas propostas de Jenkins não se adequam plenamente com a

modalidade de ensino realizada nas aulas particulares aqui observadas. Este trabalho se encaixa melhor na nomenclatura de ILE, pois esta evidencia o contexto de ensino-aprendizagem aqui pesquisado, enquanto ILF se refere à modalidade de comunicação e à condição da língua inglesa no mundo contemporâneo.

Entretanto, existem contribuições de Jenkins que são bastante pertinentes para o ILE, pois a investigação realizada em ILF reflete aspectos da psicologia e da sociologia da aprendizagem do FNN em diversos contextos de aprendizagem.

Friedrich e Matsuda (2010) entendem que a distinção entre ILF⁹ e ILE se dá pelo primeiro ser relacionado ao papel da LI em contextos de interação internacionais, ou seja, da função da LI nesses contextos, que é a comunicação entre FNNs. ILF se refere ao tipo de interação dada entre FNNs de uma língua, ou seja, ao *uso*. Já ILE se refere à forma com que os estudantes entram em contato com a língua para *aprendizagem*, ou seja, ao contexto pedagógico em que a aprendizagem da LI se dá e não à função da LI, que variará entre diferentes aprendizes. Como afirma Jordão (2014), não se pode tratar os dois termos como descrições da mesma coisa, embora ilusoriamente iniciados em “inglês como língua”.

O termo “língua franca” define como alguns idiomas se tornaram o principal meio de contato para comunicação em centros comerciais ao longo da História, a exemplo do advento do capitalismo moderno no século 16, com as expansões dos impérios europeus nos demais continentes. Assim, o francês, o holandês, o inglês, o português e o espanhol, entre outros, foram idiomas utilizados tanto oralmente quanto em documentos escritos nos meios comerciais. Há de se lembrar também da imposição linguística que as metrópoles perpetraram nas colônias, causando apagamento das línguas de povos originários. A LI se tornou uma língua franca pela expansão do Império Britânico e, posteriormente, pela expansão militar e industrial dos Estados Unidos, sendo língua de contato entre muitos FNNs de LI ao redor do mundo.

Jenkins inicialmente se interessou por características formais de pronúncia, léxico e pragmática do ILF, pois identificou que FNNs, quando se comunicavam em LI, seguiam variedades com características próprias, independentes de padrões de acurácia das variedades nativas (JENKINS, et al., 2011). No entanto, a maior parte

⁹ Neste trabalho, para fins de simplificação, não se faz distinção entre ILF e Inglês como língua internacional, assim como feito por Jordão (2014).

dos problemas de comunicação entre FNNs de inglês advêm de elementos fonético-fonológicos (LEWIS; DETERDING, 2018).

Os propositores do ILF desenvolveram *corpus* de diversos contextos de ILF e de uma *Lingua Franca Core*, relacionada aos elementos de pronúncia que seriam essenciais para um FNN ser compreendido e que, ao mesmo tempo, seriam “ensináveis”, ou seja, que além da relevância, poderiam ser aprendidos sem demasiada resistência ou dificuldade.

Dentre os elementos essenciais do *Lingua Franca Core*, por exemplo, estariam todas as consoantes da LI, exceto as interdentais /θ/ e /ð/, que poderiam ser pronunciadas de outra maneira. Quanto a sons vocálicos, Davis (2012) estabelece um exemplo pertinente sobre o que seria essencial ou não:

A qualidade vocálica pode diferir de padrões de falantes nativos contanto seja consistente e a distinção entre vogais longas e curtas seja mantida. Uma exceção é a vogal /ɜ/ como em “bird”, que pode causar problemas de inteligibilidade se alterada, e, então deveria ser produzida de acordo com o padrão do falante nativo. (p. 8)¹⁰

Essa construção de um arcabouço de elementos essenciais à intercompreensão é relevante para a conscientização de professores de ILE quanto à importância da mudança do paradigma nativista para um paradigma de inteligibilidade.

O *Lingua Franca Core* se constitui em oportunidade de fazer o professor de ILE refletir sobre a própria prática, a respeito do que é importante de se ensinar ou não. Em contexto de ILE, é válido compreender que existem elementos de pronúncia que não necessariamente precisarão de enfoque na instrução por não prejudicarem de forma cabal a inteligibilidade, além de demandarem um tempo de instrução que amiúde não se tem.

Entretanto, seguir à risca o *Lingua Franca Core* em contexto de ILE apresentaria fragilidades. O *Core* tem como elemento não-essencial, por exemplo, as formas átonas produzidas por FNs, que são em muitos momentos o som /ə/ e influenciam no *connected speech*. As formas átonas podem ser muito relevantes para a compreensão da fala nativa e, portanto, poderia ser tópico importante para muitos estudantes de ILE, fomentando o objetivo de inteligibilidade.

¹⁰ Original: Vowel quality can differ from traditional NS norms as long as they are consistent and the long-short distinction is maintained. One exception is the vowel /ɜ/ as in bird, which can cause problems with intelligibility if altered, and so should be produced according to NS norms. (DAVIS, 2012, p. 8)

Sabendo que a tomada da inteligibilidade como objetivo é importante a partir da noção de que a comunicação em LI se dá crescentemente em modalidades descentralizadas dos eixos econômica e politicamente hegemônicos, discutimos este conceito no próximo tópico, assim como os de compreensibilidade e grau de acento.

1.3.2 Inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento

A origem e utilização do termo 'inteligibilidade' é bastante sinuosa, como nos aponta Albuquerque (2019). Durante os 30 anos de discussões e desenvolvimento desse conceito houve uma pluralidade semântica bastante grande, pois diferentes autores endereçaram suas reflexões a escopos diferentes do fenômeno da interação linguística, sendo a pronúncia um desses escopos.

O primeiro uso do termo foi feito por Abercrombie em 1949 (citado por Albuquerque, 2019). Este autor já se posicionou a respeito da necessidade dos estudantes em serem minimamente inteligíveis em sua pronúncia, ao invés de precisarem se aproximar ao máximo da pronúncia da fala nativa. Este foi um primeiro uso do termo e, em seguida, outros autores começaram a utilizar 'inteligibilidade' de maneira polissêmica a partir dos anos 1950.

Albuquerque (2019) evidencia uma gradação no decorrer dos anos de discussão sobre a inteligibilidade. Essa gradação vai de "noções" a "definições" sobre o construto, esclarecendo a existência de um amadurecimento teórico ao longo de anos de publicações.

Destacaram-se na incipiência do uso do termo Catford (1950, citado por Albuquerque, 2019) e Basal (1969, citado por Albuquerque, 2019). O entendimento de Catford seria de que inteligibilidade é fruto de uma cooperação entre os falantes, considerando tanto os aspectos fonéticos e fonológicos da interação como questões semânticas e pragmáticas da interação. Já Basal endereça o termo unicamente a elementos de fonética e fonologia.

Conforme o termo foi sendo utilizado por autores ao longo do século 20, houve um refinamento conceitual para defini-lo melhor. Albuquerque, entretanto, aponta que não havia uma definição clara de termos como 'entender' e 'mensagem', acarretando certa imprecisão conceitual que, ao cabo das discussões, ocasiona discrepâncias metodológicas em trabalhos de testagem da inteligibilidade. O

conceito de inteligibilidade se encontrou dividido entre o enfoque nos elementos fonético-fonológicos que a afetam e os elementos semânticos e pragmáticos, havendo testes que tinham elementos norteadores diferentes.

Smith e Nelson (1985, citado por Albuquerque, 2019) foram relevantes no desenvolvimento do conceito. Dividem o construto de inteligibilidade em três níveis: o de "inteligibilidade' como reconhecimento da palavra ou enunciado, o de 'compreensibilidade' enquanto significado da palavra ou do enunciado (força locucionária), e o de 'interpretabilidade': significado por trás da palavra ou do enunciado (força ilocucionária)" (ALBUQUERQUE, 2019, p. 37).

Este modelo de três aspectos já aponta o refinamento teórico que mencionamos. Albuquerque (2019) faz considerações relevantes a respeito do construto, depreendendo a ideia de dinamicidade a partir das conceituações de Smith e Nelson. Segundo a autora, quando se considera que a inteligibilidade é um elemento de responsabilidade de todos os interlocutores no processo (e não apenas o falante), reconhece-se a presença de muitas variáveis que influenciam a inteligibilidade, como a experiência prévia dos falantes em determinado contexto, a familiaridade dos interlocutores com as LMs de suas contrapartes, ou o conhecimento prévio das estruturas a serem utilizadas na interação.

Apesar desse maior refinamento teórico por Smith e Nelson em 1985, suas definições a respeito de alguns elementos do construto não são claras, ou seja, não há uma concepção de língua clara que possibilite uma clareza maior na definição de inteligibilidade.

O construto de Derwing e Munro (1997; 2015) é mais recente. Entretanto, evoluiu ao longo de mais de 25 anos de publicações. Ao contrário de Smith e Nelson, estavam mais preocupados especificamente com a pronúncia, enquanto os primeiros tendiam a enfocar um processo comunicativo mais holístico.

Derwing e Munro (1997) trabalharam a partir de resultados de algumas pesquisas que chegaram a conclusões similares entre si a respeito da comunicação entre FNs e FNNs. Essas pesquisas revelaram por meio de experimentos que, a despeito do senso comum, um sotaque não-nativo carregado não necessariamente influencia fortemente a compreensão de falantes. Ou seja, existe uma diferença entre um falar que, mesmo sendo percebido como estrangeiro, ou fortemente carregado, é inteligível, e um falar que, por uso de alguns elementos fonológicos específicos, se torna mais difícil de compreender.

A inteligibilidade é percebida como função de todos os falantes em interação, sejam eles FNs ou FNNs. Essa constatação é muito importante porque exime o FNN de toda a responsabilidade pela intercompreensão. Em Derwing e Munro (1997), vemos também que a familiaridade de um falante com o sotaque do outro tem papel importante na compreensão, mas isso não entra em desconformidade com o fato de que é melhor ter um objetivo central de aprendizagem focado na intercompreensão e não na eliminação de sotaques.

O conceito de compreensibilidade é um conceito mais subjetivo, pois se refere à dificuldade de compreensão da fala percebida pelos interlocutores, ou seja, estes podem julgar uma fala mais difícil de se entender do que realmente é, ou o contrário, por diversos motivos.

O grau de acento se refere à percepção de um falante sobre o quanto um sotaque é observado como diferente do seu. Há consenso de que o sotaque é influenciado pela idade de exposição à língua-alvo, sendo que quanto mais jovem o aprendiz, menos sotaque percebido ele terá. Outros fatores, no entanto, entram à baila na influência de sotaques, sendo eles tanto fisiológicos, como psicológicos e sociológicos. Purcell e Suter (1980, citado por DERWING; MUNRO, 1997) constataram que o sotaque não-nativo é influenciado principalmente por quatro fatores: “língua materna, aptidão para imitação oral, tempo de exposição à língua-alvo e grau de preocupação com a acurácia da pronúncia.” (p. 3).¹¹ Thompson (1991, citado por DERWING; MUNRO, 1997) e Flege, Munro e MacKay (1995, citados por DERWING; MUNRO, 1997) entenderam também que a proficiência geral na língua-alvo tem influência, assim como o gênero dos falantes e a proporcionalidade do uso da língua-alvo em relação à LM.¹²

Os resultados de Derwing e Munro (1997), dentre pesquisas citadas por eles, são muito relevantes para entendermos que há melhor aproveitamento se os objetivos de aprendizagem forem destinados à intercompreensão, e não à adaptação do sotaque. Também, vão em direção à compreensão de que os elementos prosódicos são tão ou mais relevantes para o ensino do que os segmentais.

¹¹ Original: “first language, aptitude for oral mimicry, length of time in the L2 environment, and strength of concern for pronunciation accuracy” (DERWING; MUNRO, 1997, p.3)

¹² As pesquisas aqui relatadas envolveram falantes de inglês como segunda língua (L2).

Nos próximos tópicos, apresentamos como alguns autores propõem o trabalho pedagógico com os aspectos segmentais e suprasegmentais.

1.3.3 Ensino dos elementos segmentais

Gilbert (2008) e Alves (2012a) informam que o próprio letramento do falante de uma LM (que tenha modalidade escrita) facilita a consciência fonológica, pois esse falante tem consciência da existência de fonemas por meio da escrita. Portanto, falantes sem letramento na modalidade escrita têm mais dificuldades de se conscientizar a respeito dos elementos segmentais de uma língua¹³.

Com efeito, a instrução tradicional dos elementos segmentais é realizada a partir de referenciais escritos, como o apoio no AFI e também na representação ortográfica dos sons trabalhados. Como vimos no tópico de panorama histórico (1.1), os *drills* e exercícios de repetição foram as principais formas de instrução do método audiolingual (EULER, 2014), e as técnicas pedagógicas incluem a referência escrita. As referências escritas aos fonemas são válidas, ainda que mais referenciais visuais sejam necessários para que o aprendiz possa compreender melhor os elementos segmentais tratados na instrução.

Celce-Murcia et al. (2010), apresentam de forma breve os elementos essenciais de fonética e fonologia para que o professor consiga ter um arcabouço teórico para ensinar a pronúncia. Assim, essa obra pode ser uma potente ferramenta na composição de cursos de formação de professores e outros momentos formativos.

As autoras enfatizam alguns elementos que o professor precisa saber para compreender suas propostas de atividades. Sobre as consoantes da LI, apresentam os conceitos de 1) fonema e alofone, demonstrando ambos com exemplos, além de discutir as noções de 2) vozeamento e 3) ponto e modo de articulação. Nas propostas aos professores, enfatizam os pares mínimos que se distinguem por modos e pontos de articulação da língua inglesa, porém tratam pouco das implicações das diferenças na compreensão oral, deixando ao professor que

¹³ Nos referimos, aqui, ao desenvolvimento da consciência fonológica de aprendizes já plenamente alfabetizados no processo de aprendizagem de outra língua que não a LM. Alves (2012a) destaca duas palavras-chave importantes para a definição de 'consciência fonológica': reflexão e manipulação. 'Reflexão' envolve notar conscientemente, e 'manipulação' envolve "operar sobre os sons da língua" (ALVES, 2012a, p. 171 e 172).

consulta a obra escolher os pares de consoantes que seriam mais relevantes aos seus estudantes.

Diferentemente de paradigmas hereditários do audiolinguismo, em que as atividades com pares mínimos ocupam papel central, as propostas de Celce-Murcia et al. (2010) os incluem como etapa do processo de instrução, encontrando um meio-termo entre propostas que os utilizam como instrumento único e com professores que os rejeitam como técnica improdutiva.

Sobre as vogais, expõem suas propriedades as classificando de acordo com 1) altura da língua e 2) anterioridade/posterioridade da língua, 3) formato dos lábios e 4) tonicidade, fazendo uso de tabelas com quadrante das vogais em suas posições.

Segundo as autoras, ensinar as vogais é especialmente caro ao desenvolvimento da inteligibilidade porque há maior variedade de correspondências enganadoras entre som e representação ortográfica, em comparação com as consoantes (embora com estas também ocorram correspondências errôneas). As variações contextuais de produção das vogais também se configuram como elemento importante, pois apenas estudar as vogais individualmente não proporciona discriminar sons relevantes para a compreensão oral.

As autoras apresentam também o que “o professor precisa saber” sobre o AFI (p. 51). Argumentam, entretanto, que a necessidade de ensinar o AFI aos estudantes vai depender dos objetivos gerais do curso, se dedicam parte significativa do tempo à oralidade ou não.

Ao contrário do AFI, que é apresentado como instrumento, de certa forma, facultativo, Celce-Murcia et al. (2010) encorajam fortemente o uso de formas visuais para a apresentação dos segmentais, seja por meio do corte sagital do aparelho fonador¹⁴, seja por meio de tabelas com sistematização dos pontos e modos de articulação.

Como vimos no tópico 1.1 (deste trabalho), Celce-Murcia et al. (2010) realizaram uma proposta comunicativa de cinco etapas para a instrução da pronúncia. As autoras apresentam também exemplos de como implementar tal

¹⁴ o corte sagital consiste em uma figura que representa um corte lateral do aparelho fonador.

proposta em todas as cinco etapas: descrição e análise, discriminação auditiva, prática controlada, prática guiada e prática comunicativa¹⁵.

Como se pode observar da ordem das etapas elencadas, as autoras estabelecem um contínuo que parte da examinação estrutural até uma produção oral livre e significativa para os estudantes. Recomendam que haja ao menos uma ou duas atividades na transição entre uma etapa e outra, de forma que um estudante tenha recursos necessários para se tornar autônomo comunicativamente produzindo os sons que seus cursos objetivam.

1.3.4 Ensino da prosódia

Por muitos anos, convencionou-se pesquisar aquisição da pronúncia de ISL e ILE a partir dos elementos segmentais (EULER, 2014). A partir dos anos 1990, no entanto, os elementos da prosódia se destacaram mais como escopo de pesquisa, chegando a ser considerados como mais importantes do que a aquisição dos segmentos (CELCE-MURCIA et al., 2010). Ainda assim, muitos docentes hoje em dia deixam de tratar elementos prosódicos, algo refletido na menor quantidade de elementos prosódicos em LDs de ILE (EULER, 2014).

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que tanto aspectos segmentais quanto suprasegmentais têm grande relevância na instrução da pronúncia. Baseados em Celce-Murcia et al. (2010):

Sentimos que a dicotomia artificial (...) é improdutivo, sendo que, para qualquer grupo de aprendizes, haverá fatores dos dois domínios que serão problemáticos para a comunicação, e, logo, deveriam ser ensinados. Professores precisam fazer diagnósticos e ser seletivos do que incluem em um currículo para pronúncia. Concordamos que a prosódia é importante, mas aspectos segmentais também não deveriam ser ignorados. (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 33).¹⁶

Notamos que o ensino da prosódia merece ser discutido com maior profundidade por ter sido historicamente desconsiderado.

¹⁵ As autoras elencam exemplos das cinco etapas da proposta comunicativa de ensino de pronúncia a partir dos sons /l/ e /r/, que são comumente confundidos por falantes de línguas asiáticas.

¹⁶ Original: We feel that the artificial instructional dichotomy (...) is unproductive in that for any given group of learners there are going to be features from both domains that are problematic for communication and thus should be taught. Teachers need to do diagnostic work and be selective in what they include in a pronunciation syllabus. We agree that prosody is important, but segmentals should not be ignored, either.

As diferenças de ritmo e entonação entre o português brasileiro (PB) e a LI) podem ser a fonte de muitos problemas de compreensão oral, pois quando há pouca familiaridade dos interlocutores com as variedades utilizadas por suas contrapartes, os falantes criam expectativas infundadas a respeito da fala do outro, ocasionando ruídos de compreensão.

Um exemplo de diferença entre as duas línguas é a questão do ritmo, diferente entre o PB e a LI. A LI é conhecida como uma língua de ritmo acentual, em que os acentos tônicos ocorrem em espaços de tempo percebidos como iguais. A duração de tempo regular entre as sílabas fortes ocasiona alterações na intensidade e duração das sílabas mais fracas, podendo estas ser “espremidas” entre as tônicas ou “alongadas”.

O espanhol é comumente usado como um exemplo de língua com padrão oposto ao ritmo acentual, o ritmo silábico. Para esta língua, há a percepção de que todas as sílabas têm duração igual, não havendo encurtamento ou enfraquecimento de sílabas mais fracas. O PB parece ser um híbrido entre os dois padrões de ritmo, tendo características de ambos. Ainda assim, o padrão rítmico da LI parece ser fonte de problemas de compreensão por parte de falantes do PB. Tomemos como exemplo duas orações: “*I gave him a gift*” (aɪ geɪv hɪm ə ɡɪft) e “*I gave them a gift*” (aɪ geɪv ðɛm ə ɡɪft). A distinção entre ambas se dá nos pronomes *him* e *them*, que no padrão rítmico da LI são pronunciados de forma mais átona do que um falante do PB pode esperar.

Tal constatação sobre o ritmo de diferentes línguas nos leva a compreender que é auspicioso realizar atividades exclusivamente focadas em prosódia, porque elas influenciam positivamente não apenas a produção oral, mas, principalmente a compreensão do ILE.

Euler (2014) revela como a abordagem tradicionalmente baseada nos elementos segmentais se direcionou para a inclusão dos elementos prosódicos. Para além de evidências experimentais que apontaram para maior inteligibilidade e compreensibilidade a partir da instrução da prosódia, o autor também aponta que os fatores pragmáticos da língua que são apresentados pela prosódia podem facilitar muito a comunicação. Afinal, é por meio da prosódia que ênfases emocionais, concordância ou discordância, amabilidade e outras sinalizações afetivas e pragmáticas são expressados nas línguas. Assim, o ensino dos elementos

prosódicos afeta não só a compreensão objetiva de mensagens, mas também os elementos afetivos e pragmáticos de maneira significativa.

Um importante trabalho sobre o ensino da prosódia da LI é o de Gilbert (2008), que defende que aspectos suprasegmentais são mais importantes para a aprendizagem e apresenta propostas de atividades didáticas baseadas na "pirâmide prosódica". Para Gilbert, há uma lacuna a ser preenchida no ensino de LEs quando se trata de inteligibilidade, relativa à intenção dos estudantes quando se comunicam em aula. O receio de errar acaba sendo maior do que o intento de se comunicar significativamente e, assim, os estudantes acabam por ignorar os fatores de prosódia que os auxiliariam em serem compreendidos de maneira satisfatória e significativa.

Gilbert (2008) também destaca a importância do ensino da prosódia na facilitação da compreensão oral para além da tradicional compreensão de instrução da pronúncia como treinamento da produção oral. Gilbert constata que, se não houver a instrução de elementos da prosódia, tratar apenas de elementos segmentais não levará a um desempenho significativo.

Reconhecendo a dificuldade que professores têm para realizar a instrução da prosódia, Gilbert propõe atividades de fácil implementação, que não requerem acentuado treinamento e sequer recursos onerosos de tempo do docente. No capítulo de análise dos dados (3), inserimos exemplos de tais propostas de Gilbert.

A partir dessas breves descrições de propostas de ensino de segmentais e de suprasegmentais, observamos no próximo tópico como essas propostas se implicam na reflexão e na atuação dos professores, assim como apontamos que critérios utilizamos para a recomendação das atividades propostas neste trabalho.

1.4 Ensino da Pronúncia e atuação docente

Dada a complexidade e diversidade de contextos e abordagens de ensino, é desaconselhável que um pesquisador ou formador de professores seja demasiadamente prescritivo em relação aos instrumentos de instrução da pronúncia. No entanto, é possível promover subsídios para que professores em atividade e em formação embasem suas escolhas a partir de propostas encontradas na literatura. Neste trabalho, procuramos nortear as propostas de atividades didáticas por meio de uma economia do planejamento didático que se equilibre

entre a necessidade de instrução da pronúncia e a limitação do tempo hábil para tal em cursos particulares para propósitos gerais.

Euler (2014) demonstra que muitas pesquisas envolvem cursos focados exclusivamente em pronúncia, porém poucas pesquisas estudam ensino de pronúncia e seu lugar em cursos de propósitos gerais. Enquanto componente intracurricular (*sub-syllabus*), é preciso um enquadramento dos tópicos de pronúncia no tempo disponível juntamente a todos os outros elementos importantes (gramática, léxico, prática das quatro habilidades, etc).

Gordon e Darcy (2016) observam que o tempo dedicado à pronúncia em cursos de propósitos gerais é muitas vezes muito curto, sendo necessário pensar muito bem que tópicos são realmente relevantes para os estudantes e com viabilidade de aprendizagem em tempo hábil.

Há, claramente, maior chance de sucesso da instrução de pronúncia em cursos desenhados especificamente para tal, principalmente se o objetivo for observar um progresso da produção oral controlada pouco tempo após a instrução. Melhorar a instrução de pronúncia em um currículo de propósitos gerais, no entanto, é uma tarefa complexa, que requer uma saída da teorização asséptica em direção à prática, em que uma gestão de tempo escasso será necessária. Ou seja, para além da eficácia e viabilidade pretendidas pela escolha de uma atividade de pronúncia, é necessário também saber qual o grau de priorização da pronúncia em um currículo para propósitos gerais para o que incluir ou não em um currículo.

Em relação à prática docente e suas escolhas, é preciso entender que a literatura relata uma defasagem bastante significativa quando se trata de pronúncia na formação docente. Harmer (2007), por exemplo, observa que a instrução de pronúncia é uma área de insegurança para muitos professores, ou até mesmo considerada desnecessária por outros, configurando-se em uma defasagem formativa:

Quase todos os professores de língua inglesa levam os estudantes a estudar gramática e vocabulário, praticar funções comunicativas, participar de atividades de produção oral e escrita e se tornar competentes em compreensão oral e leitura. Entretanto, alguns desses mesmos professores fazem pouco esforço para ensinar pronúncia de maneiras explícitas e apenas dão atenção a este tópico de maneira fugaz. É possível que eles estejam inseguros ao lidar com sons ou entonação; talvez eles sintam que têm muito a fazer e ensinar a pronúncia apenas pioram as coisas.(p. 248)¹⁷

¹⁷ Original: Almost all English language teachers get students to study grammar and vocabulary, practice functional dialogues, take part in productive skill activities and try to become competent in

Sendo assim, é necessário observarmos com atenção contribuições de foneticistas e formadores de professores a respeito das competências necessárias ao professor para instruir sobre pronúncia e quais são os detalhes dos déficits formativos que devemos endereçar com prioridade.

A respeito das capacidades necessárias para realizar a instrução de pronúncia, recorremos a Barreto e Alves (2012), que consideram que o preparo do docente passa por pronunciar adequadamente na língua-alvo e concomitantemente conhecer o funcionamento do sistema fonológico do ponto de vista linguístico. Os autores mencionam que muitos professores têm uma defasagem formativa causada por apenas tomarem, na maior parte dos cursos de graduação, conhecimento da fonologias estrutural clássica sem um concomitante tratamento das metodologias de ensino de pronúncia.

Barreto e Alves (2012) também contribuem para o planejamento e estabelecimento dos objetivos para a instrução de pronúncia. Os autores advogam uma hierarquia de prioridades a respeito dos tópicos a serem trabalhados. Inicialmente, deve-se priorizar a inteligibilidade, pois os estudantes precisam prioritariamente compreender e se fazer compreendidos. Em seguida, vem a fluência e a acurácia, a fim de facilitar a compreensibilidade. A acurácia se configura em um caráter opcional, pois depende se o estudante tem o objetivo de adaptar seu sotaque a algum referencial de FN (p. 240).

Como vimos, não são pequenos os desafios para decisão sobre a construção de um currículo que inclua a pronúncia suficientemente. A seleção dos tipos de atividades de pronúncia compõem uma fração desse desafio de desenho curricular, envolvendo a necessidade de tratar dos tópicos mais importantes (priorizando a inteligibilidade), enquanto disputa disponibilidade de tempo com os outros componentes linguísticos e habilidades.

Assim, procuramos, neste trabalho, encontrar recursos didáticos para o ensino da pronúncia seguindo os seguintes critérios:

- 1) que facilitem a conscientização fonológica, a compreensão ou a produção na língua-alvo.
- 2) que extrapolem o paradigma tradicionalista do “*Listen and Repeat*”.

listening and reading. Yet some of these same teachers make little attempt to teach pronunciation in any overt way and only give attention to it in passing. It is possible that they are nervous of dealing with sounds and intonation; perhaps they feel they have too much to do already and pronunciation teaching will only make things worse. (HARMER, 2007, p. 248)

- 3) que são de fácil implementação por meio de recursos digitais disponíveis livremente.
- 4) que não dependem de atividade formativa de longa duração.
- 5) que possam ser facilmente incluídos de maneira contextualizada em unidades didáticas pré-existentes.
- 6) que não sejam excessivamente disruptivos da cultura de sala de aula no contexto em que é implementado.

Os critérios foram elaborados para propor inicialmente aos professores as atividades que selecionariam. Na geração dos dados a palavra final sobre quais atividades utilizar foi dos professores participantes, que se basearam nos diagnósticos das necessidades de seus respectivos estudantes.

Em síntese, podemos dizer que nos embasamos teoricamente a fim de oportunizar que os professores participantes pudessem se beneficiar da geração de dados enquanto proporcionavam os dados para uma análise de suas visões e práticas pedagógicas a respeito de pronúncia.

Vimos neste capítulo que a importância da pronúncia se apresenta como componente essencial da aprendizagem de LEs, assim como a gramática, o léxico, elementos pragmáticos e habilidades comunicativas. Além de um componente estrutural, a pronúncia tem relevância no processo de aprendizagem por evidenciar identidades e comunidades de fala, sendo um dos elementos demonstradores do pertencimento cultural.

A partir das condições contextuais em que os aprendizes brasileiros de inglês utilizam a língua-alvo, notamos que é ideal que a inteligibilidade seja o enfoque central da instrução de pronúncia, afastando-nos de perspectivas associadas à “limpeza de sotaque” desde os níveis mais elementares.

Para o alcance da inteligibilidade na pronúncia, a instrução tanto de elementos segmentais quanto de suprasegmentais se fazem necessárias, mas as diferenças entre esses dois elementos requerem a utilização de atividades de diferentes modelagem pedagógicas, sejam elas a descrição linguística, a audição ou as práticas (das controladas às mais livres). Os aprendizes requerem que recursos visuais e cinestésicos também sejam utilizados, para além dos linguísticos.

Devido ao fato de que muitas propostas de práticas de ensino de pronúncia observadas em estudos empíricos ainda necessitam de mais inserção na pedagogia

de muitos contextos, procuramos expor professores a algumas propostas de atividades.

Tendo observado conceitos que são relevantes para o ensino de pronúncia, passamos, no próximo capítulo, à descrição do método adotado para geração dos dados.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à breve descrição do paradigma científico em que o trabalho se insere, da natureza da pesquisa, assim como dos instrumentos e procedimentos de geração de análise dos dados. Descrevemos também os contextos de atuação investigados, o perfil dos participantes e as necessidades constatadas.

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista, que assume a subjetividade do pesquisador como algo inerente ao processo de investigação, e busca a interpretação dos dados gerados por meio de instrumentos de análise que objetivam compreender, inicialmente, fenômenos de contextos específicos que não são generalizáveis.

Originado a partir das proposições dos acadêmicos da Escola de Frankfurt (BORTONI-RICARDO, 2008), o paradigma qualitativo-interpretativista advém de uma negação de valores do cientificismo dominante nos séculos 19 e 20, que prezava pela busca de verdades factuais absolutas, objetivas, lineares, de causa e efeito, independentes de historicidade, subjetividade e interpretação.

Os filósofos Adorno, Horkheimer e Habermas (citados por BORTONI-RICARDO, 2008), notadamente, elaboraram uma crítica à sociologia do período pós-Segunda Guerra, entendendo que o racionalismo florescido no iluminismo (que objetivava a emancipação humana e a igualdade) culminou em estratégias trágicas de dominação e totalitarismo. Essa crítica influenciou, posteriormente, as demais áreas das humanidades, gerando a corrente conhecida como interpretativismo.

Elementos importantes para a formação do paradigma interpretativista foram as obras de Malinowsky e Griaule (SCHMIDT, 2006), fundantes da etnografia, perspectiva que influencia a pesquisa em LA e outras ciências humanas aplicadas. Baseada na alteridade, buscando a compreensão do 'outro', as obras de Malinowsky e Griaule opõem-se "à anterior tendência de buscar a universalidade do homem nos estudos comparativos das diferentes culturas." (SCHMIDT, 2006, p. 18).

Já em relação às questões de comunicação e linguagem, ainda que fossem presentes no período inaugural da etnografia, são trazidas com foco mais específico no paradigma interpretativista por Dell Hymes, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008),

realiza pesquisa constituinte das “raízes intelectuais da pesquisa qualitativa” (p. 38), ao trazer a noção de adequação linguística como escopo de pesquisa.

Os métodos de pesquisa interpretativa lograram a legitimação no século 20 e, atualmente, compõem grande parte da literatura de LA.

A LA é um campo fértil para uma miríade de metodologias qualitativas de pesquisa, pois são muitas as questões que pesquisadores podem fazer a respeito da relação entre linguagem, comunicação e dinâmicas sociais, apoiando-se na interdisciplinaridade. Bortoni-Ricardo (2008) cita exemplos de métodos presentes em trabalhos de LA com um paradigma interpretativista: “pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros”.

Apesar da contribuição revolucionária do interpretativismo para as ciências humanas, é importante destacarmos que não há um paradigma de pesquisa absolutamente “melhor ou pior” que outro. A inserção paradigmática depende em grande monta do tipo de questionamento que o pesquisador faz a respeito dos fenômenos que observa. É possível ainda que se faça pesquisa a partir de dois paradigmas, qualitativo e quantitativo, valendo-se de instrumentos e procedimentos úteis a ambos (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; BORTONI-RICARDO, 2008).

Com efeito, o campo da LA encoraja o intercâmbio e fluidez entre paradigmas de pesquisa, pois importa aos pesquisadores da área partir de questões que identificam como pertinentes para realizar as escolhas metodológicas que melhor respondam a essas questões.

Como componente das ciências sociais aplicadas, a LA tem por característica intrínseca ser interdisciplinar, porque se interessa por complexidades sociais do fazer linguístico a que a descrição linguística, unicamente, não responderia.

Segundo Tarone (2015), o linguista aplicado seria um “cruzador de fronteiras”, pois frequentemente amplia o leque dos recursos metodológicos disponíveis, de maneira que o campo de atuação tenha um futuro imprevisível.

A diversidade de problemas de pesquisa possíveis de se identificar na área leva a possibilidades metodológicas diferentes. Um exemplo é a mudança de uma visão exclusivamente comportamentalista sobre a aprendizagem de LEs na década de 1920 para outras visões, que incluem, dentre muitas possibilidades, o construtivismo, o interacionismo, o gerativismo e o cognitivismo.

A mesma diversidade de problemas de pesquisa em LA leva, também, a epistemologias não-hegemônicas e não-cientificistas e a epistemologias do mundo contemporâneo, influenciadas pela revolução digital.

Observamos que a Linguística tem papel fundamental e altamente relevante para a LA, mas, na mesma monta, temos a influência da Filosofia e suas subdivisões, da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Pedagogia, da Neurociência, da História, entre outras áreas.

Além da interdisciplinaridade inerente, cresce na LA a concepção de que a função do participante no andamento das pesquisas é de sujeito crítico e autônomo, transcendendo o participante “paciente” e acrítico, não sendo tratado como “sujeito”, substantivo este que é da mesma raiz etimológica que “subjugado”.

Nosso trabalho procurou se inserir em uma perspectiva de proximidade crítica, como defendida por Moita Lopes e Fabrício (2019). O termo "proximidade" revela a intenção de marcar uma oposição à ideia da possibilidade de "distanciamento crítico", de um cientista que pressuponha a utópica inseparabilidade entre pesquisador, sua subjetividade e o exercício de poder.

Segundo os autores: “em vez de se pautar por distância crítica, i.e. o apagamento do sujeito que pesquisa, uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713).

A concepção de proximidade crítica implica para o sujeito pesquisador a necessidade de uma constante auto conscientização de que o fazer científico partiu de uma tradição eurocêntrica e ocidentalista, que trouxe em seu âmago um caráter colonizador e catequizador, que busca controlar e subjugar o “outro” não-europeu, considerado incivilizado, não-iluminado.

Ainda segundo Moita Lopes e Fabrício, esse cientificismo eurocêntrico sofre abalos nos tempos atuais, pois a globalização promove maior revelação da heterogeneidade na sociedade e, por consequência, na língua. Isso seria um aspecto positivo da globalização, apesar das perversidades e tragédias provocadas por ela.

As fragilidades de um cientificismo duro têm se tornado mais expostas, visto que não se pode mais assumir um sujeito homogêneo ou observado por categorizações sociais estanques. O sociólogo Beck (2001) oferece um exemplo

sobre como as indagações sobre o mundo contemporâneo são respondidas de maneira insuficiente por categorias ora tradicionais (p. 263)¹⁸:

O “domicílio” é a unidade social básica necessária para identificar classes, para discorrer sobre famílias, etc. Mas o que é um ‘domicílio’ hoje em dia? Se você considerar que é normal para as pessoas serem móveis, viver junto-separadas, divorciarem-se e se recasar, ‘meus filhos’, ‘seus filhos’, ‘nossos filhos’, até avós são multiplicados sem nenhuma engenharia humana no processo. Do ponto de vista dos netos, o significado de avós tem que ser determinado por decisões individuais.

Assim como, em uma sociedade das fluidez, a determinação do conceito de “família” e “domicílio” recai sobre o indivíduo, depreendemos que também os objetivos de aprendizagem de uma LE não podem ser impostos por ordens sociais consolidadas.

A partir do exemplo de Beck, podemos pensar sobre o problema de se trabalhar com o ensino da pronúncia de LEs. Ela não é estanque ou um alvo facilmente estabelecível por um arcabouço curricular a ser seguido por instrutores e aprendizes. É razoável entender que os falantes estarão expostos a um grande leque de variedades linguísticas que serão mais ou menos relevantes para eles, a depender de suas necessidades. A revolução das comunicações digitais é o grande catalisador dessa miríade. Aprendizes estarão expostos a falantes com os quais se identificam culturalmente ou não, por meio das aulas, presenciais ou online, das plataformas de *streaming* e das redes sociais digitais.

Assim, cabe aos indivíduos (e à comunidade imediata envolvida no processo) decidir seus objetivos sobre a aquisição de pronúncia a partir de suas realidades. Obviamente, não podemos pensar que a aprendizagem de LEs é independente das pressões sistêmicas. Beck (2001) esclarece que, no mundo contemporâneo, somos constantemente pressionados a tomar decisões individuais motivadas pelas contradições sistêmicas. Os elementos da pronúncia só terão validade se partilhados por uma comunidade de falantes avalizadores da adequação linguística.

A partir da observação dessa complexidade sociológica no processo de desenvolvimento da pronúncia da LE, notamos que um trabalho

¹⁸ Original: “The ‘household’ is the basic social unit needed to construct classes, to talk about families, and so on. But what is a ‘household’ nowadays? If you consider that it is normal for people to be mobile, to live apart-together, to divorce and remarry, my children, your children, our children, even grandparents are multiplied without human engineering by this process. From the point of view of the grandchildren, the meaning of grandparents has to be determined by individual decisions and choices.

qualitativo-interpretativista a respeito das decisões pedagógicas partilhadas entre pesquisador, professores particulares e seus estudantes se faz pertinente.

Em trabalhos sobre ensino da pronúncia de LE, é mais comum encontrarmos pesquisas de caráter experimental, em que se observa a eficácia de uma ou mais atividades pedagógicas com avaliações imbuídas nos critérios de confiabilidade e validade. Exemplos de pesquisas sobre pronúncia de caráter experimental são Silveria (2004), Silva (2017) e Euler (2014). Nestes trabalhos, grupos de estudantes (geralmente pequenos são expostos a aspectos de pronúncia e técnicas de ensino das mesmas para reconhecimento de eficácia. Neste caso, são necessários grupos de controle para técnicas de falseamento.

Valemo-nos de dados experimentais como os dos trabalhos mencionados anteriormente para justificar algumas das escolhas pedagógicas realizadas durante a participação junto aos professores particulares. Baseando-nos em tais trabalhos, buscamos implementar algumas atividades de pronúncia em ambientes em que as variáveis são pouco controláveis. A pesquisa a que nos propomos neste trabalho não tem validade experimental, mas de interpretação, participação e reflexão em três contextos específicos de aulas individuais.

O esforço de pesquisa participante (PP) aqui realizado é advindo da motivação de tornar mais conhecidas atividades de pronúncia que, embora em boa parte validadas em experimento, têm ainda muito pouca inserção e capilaridade em cursos regulares de LI, segundo nossa percepção. Nossa percepção sobre a pouca diversidade de tipos de atividade de pronúncia é corroborada por autores como Harmer (2007), Gilbert (2008) e Jones (1997).

Sendo assim, houve a busca conjunta entre o pesquisador e os docentes participantes da identificação de questões sobre a instrução de pronúncia da LI em seus contextos de atuação e da elaboração conjunta de atividades endereçadas ao desenvolvimento das mesmas. No próximo tópico, discutimos os pressupostos metodológicos da PP.

2.1 A Pesquisa participante

O termo “pesquisa participante” poderia ser utilizado no plural (“pesquisas participantes”) para representar uma quantidade grande de tendências que se desdobraram e continuam se desdobrando a partir da gênese de uma intenção de

pesquisa mais inclusiva, menos pautada pela figura de autoridade intelectual do pesquisador e mais pela interação e reflexão conjunta.

Le Boterf (1984, citado por FELCHER; FERREIRA; FOLMER, 2017, p. 6) identifica que:

na pesquisa participante a população envolvida objetiva identificar seus problemas, analisá-los e buscar as soluções adequadas. É importante, portanto, salientar que os participantes não têm suas funções resumidas a delegação de tarefas, pois todos são detentores do conhecimento produzido e colaboradores na pesquisa.

Como vemos na citação, descrever a PP corresponde também a identificar o que ela não é e o que nega. Para isso, se faz necessário entender suas origens.

Schmidt (2006), destaca a origem da PP como disciplina científica da Antropologia e, portanto, com raízes etnográficas: “Desde as primeiras experiências etnográficas, pesquisador e pesquisado foram, para todos os efeitos, sujeitos e objetos do conhecimento (...)” (p. 14).

Entretanto, o objetivo da etnografia é o de inserção de um observador “estranho” para que compreenda uma comunidade de “outros” caracterizados como informantes. Schmidt (2006) aponta que alguns pesquisadores iniciaram o processo de extrapolar a observação etnográfica em direção a uma intenção de transformação social de comunidades desprivilegiadas.

Demo (2004, p. 101) estabelece a diferença entre "observador participante" - papel característico do etnógrafo que convive junto à comunidade, mas procura não intervir - e "pesquisador participante", que é parte do processo de historicidade e está integrado, de uma forma ou de outra, à comunidade de prática. A intenção de interferência em realidades sociais parte de uma interpretação (aberta ou tacitamente marxista) sobre a intervenção e conscientização para emancipação social dos marginalizados.

No campo do ensino, as origens da PP são difíceis de se rastrear, pois em muitos momentos da História, pode-se considerar que alguém procurou realizar um esforço de intervenção conjuntamente com a busca por melhorias nas próprias práticas. Felcher, Ferreira e Folmer (2017) indicam que podemos delimitar origens para o termo a partir de Orlando Fals-Borda e Paulo Freire, ambos atuantes no período das décadas de 1960 a 1990, ambos interessados em promover ação conjunta com grupos marginalizados.

Fals-Borda e Rahman (1991) descrevem o advento de suas práticas metodológicas como uma subversão acadêmica, ainda que outros pesquisadores advindos de contextos mais privilegiados tivessem proposto metodologias parecidas anteriormente. Para Fals-Borda, a subversão em seu caso consistiu no fato de que sua atuação acadêmica recaiu sob suspeição, justamente por estar em contato com os desprivilegiados, enquanto esforços similares anteriores em contexto mais privilegiado foram bem aceitos.

Freire realizou um extenso e reconhecido trabalho que passou a tomar forma mais madura a partir de sua obra mais citada, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), publicada pela primeira vez no Brasil em 1974, sendo hoje um marco simbólico da reabertura democrática e da reconstrução de valores obliterados no Regime Militar. Bases do que viria a ser categorizado como PP são encontradas nas práticas pedagógicas e de pesquisa relatadas por Freire, para quem a pesquisa deveria servir ao sujeito de pesquisa e não ao pesquisador e sua comunidade acadêmica. Segundo Méksenas (2007, não paginado), “Paulo Freire indica, assim, que a ciência deve ser reformulada pelo direito que os trabalhadores têm de afirmarem-se como os co-responsáveis pela sua elaboração e não apenas por acessarem aos seus resultados.”.

Temos, então, que a PP buscou mitigar as limitações do cientificismo moderno por meio da flexibilização das relações entre pesquisador e participantes, buscando que todos os atores do processo exerçam autonomia e reflitam em conjunto. Para os propositores da PP, é importante que aos participantes não sejam prescritas soluções para problemas diagnosticados por um pesquisador com ethos de autoridade no assunto, mas que o problema seja desenvolvido em conjunto.

Outro aspecto da PP é o reconhecimento da não neutralidade do discurso científico, que assim como todo fazer social, serve a algum grupo social, hegemônico ou oprimido, em detrimento de outro(s).

Para pensar a função da PP, Schmidt (2006) parte da ressignificação do papel da universidade, devido a uma crise da legitimidade e da autoridade científica. A grande complexidade das dinâmicas sociais da contemporaneidade, que afetaram também a universidade acarretou em uma discussão sobre a quem ela serve.

A autora se utiliza da vasta bibliografia de Boaventura de Sousa Santos para discorrer sobre a concorrência do conhecimento do academicismo elitizado com as mídias de massa e outras instituições profissionalizantes. Essa concorrência

evidenciou que as universidades teriam de repensar seu papel e os paradigmas a partir dos quais refletem o mundo.

A crise de legitimidade da universidade demonstra que a PP não se origina apenas por meio de uma crítica ao cientificismo positivista, mas também se configura como uma resposta aos conflitos que a universidade enfrenta sobre ser autônoma na produção de conhecimento, e, paradoxalmente, estar condicionada a servir à lógica da industrialização e do lucro. Para os pesquisadores participantes, ao unir o fazer acadêmico com a prática participativa e crítica na sociedade, há uma tentativa de resposta a tal crise de legitimidade:

A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à idéia de comunidades interpretativas. (SCHMIDT, 2006, p.13)

Observamos que, para criar uma resposta às contradições da contemporaneidade na universidade, a PP traz a importância de aproximar as comunidades pesquisadas do agir conjunto com o pesquisador. Esta tarefa, no entanto, requer que o pesquisador esteja sempre alerta sobre presumir pretensiosamente que o participante necessita de sua ajuda para ser crítico, sem ouvi-lo com respeito. Faz-se necessário “interesse por seus modos de viver, sentir e pensar, sem cobrar que ele seja o que não é.” (SCHMIDT, 2006, p. 17).

Na PP é imprescindível a consciência de que, se a produção científica diz respeito à sociedade, também é importante que os cidadãos, próximos ou distantes de uma comunidade científica, sejam considerados quanto a seus anseios e interesses e que partilhem dos frutos dessa produção científica.

Schmidt (2006) define a contiguidade entre pesquisadores e participantes como “comunidades interpretativas”, pois todos acabam por ter certa responsabilidade e grande influência sobre as conclusões da ação e sobre as consequências da pesquisa.

Demo (2004) destaca que a atuação da comunidade participante na PP gera seu empoderamento. A noção de empoderamento, no entanto, não seria de transferência de autonomia do pesquisador para a comunidade participante, mas de uma autonomia co-construída. Tal construção cooperativa só pode se dar a partir da não substituição da ação da comunidade pela ação do pesquisador. É necessário

que a comunidade participante tenha voz ativa durante todo o processo, para que o conhecimento e poder construídos não sejam frutos da manipulação engendrada pelo pesquisador, mas da autonomia do grupo. Segundo o autor, "o argumento mais poderoso é o menos autoritário" (p. 108), advogando por uma centralidade das decisões conjuntas que não se baseiam no argumento falacioso de autoridade, mas na autoridade do argumento, que só pode surgir por meio da reflexão em conjunto.

A relação entre pesquisador e comunidade participante gera requisitos metodológicos. Demo apresenta algumas obras que definiram metodologicamente a PP a partir de passos metodológicos e ancoragens paradigmáticas.

Para Le Boterf (1978, citado por DEMO, 2004), Moser (1978, citado por DEMO, 2004), Hall (1981, citado por DEMO, 2004) e Tandon (1981, citado por DEMO, 2004), é importante que a PP não se encerre em produto acadêmico, mas que tenha a intenção de continuidade e de utilidade aos participantes envolvidos.

Tomaremos como norteadora para esta pesquisa as características descritas por Tandon (1981, citado por Demo, 2004). Nas descrições de Tandon, o "componente educativo é muito acentuado" (DEMO, p. 97). Assim, é uma definição adequada para pesquisas em âmbito educacional.

Tandon resume eficazmente o processo da PP sem ser exageradamente prescritivo e limitador, oferecendo vazão às necessidades geradas pelo problema de pesquisa relacionado à implementação de atividades de pronúncia em aulas particulares de LI.

Tandon propõe as seguintes características da PP:

- a) é processo de "conhecer a agir; a população engajada na PP simultaneamente aumenta seu entendimento e conhecimento de situação particular, bem como parte para ação de mudança em seu benefício";
- b) é iniciada na realidade concreta que os marginalizados pretendem mudar; gira em torno de problema existente; caso haja consciência suficiente, a própria população inicia o processo que pode até mesmo dispensar o perito externo; mas, ainda começando pelo perito, o envolvimento da população é essencial;
- c) variam extensão e natureza da participação; no caso ideal, a população participa do processo inteiro: proposta de pesquisa, coleta de dados, análise, planejamento e intervenção na realidade;
- d) a população deve ter o controle do processo;
- e) tenta-se eliminar ou pelo menos reduzir as limitações da pesquisa tradicional; pode empregar métodos tradicionais na coleta de dados, mas enfatiza posturas qualitativas e hermenêuticas, e a comunicação interpessoal;

f) é processo coletivo;

g) é experiência educativa (1981: 24-26). (DEMO, 2004, p. 96 e 97)

Além da busca por alinhar os instrumentos de produção de dados (apresentados na seção 2.5) às características da PP trazidas por Tandon, observamos também ser necessário um alinhamento da conduta do pesquisador e dos participantes com tais pressupostos. Este alinhamento é discursivo e atitudinal, e pode apresentar oscilações e diferenças interpretativas inerentes às subjetividades. Isto se deve ao fato de que toda prática será diferente do que se teoriza, sendo a prática resposta a anseios teóricos prévios a ela, trazendo à tona então novos questionamentos teóricos que fomentam novas práticas, em uma dinâmica de retroalimentação.

A relação de dialética entre teoria e prática é aspecto central da PP, que busca se constituir enquanto prática transformadora, sendo essa somente possível a partir de pressupostos teóricos. Quando se vai a campo para construir uma PP, múltiplas práticas são possíveis a partir de uma teoria, o que explica, de certo modo, a heterogeneidade de interpretações que pesquisadores fizeram sobre a PP desde suas primeiras propostas. Cada esforço de PP reorganizou a teoria após a reflexão sobre a prática, em uma perspectiva dialógica.

Demo (2004), afirma que ambas prática e teoria são necessárias para o alcance da verdade teórica, que será sempre considerada relativa, pois depende das ocorrências e da subjetividade. A dialética da prática e da teoria na PP pressupõe que os envolvidos explicitarão seus posicionamentos ideológicos, visto que "toda prática é necessariamente ideológica, pois realiza-se dentro de opção política." (DEMO, 2004, p. 78).

No caso desta pesquisa, faz-se necessário reconhecer que, ao pesquisarmos a pedagogia da pronúncia da LI, múltiplas escolhas ideológicas são feitas, a partir de presunções que partem desde a necessidade de comunicação em LI em si, até as necessidades específicas dos estudantes envolvidos. Na intencionalidade de exprimir-se interculturalmente por meio da LI, existem escolhas conscientes e inconscientes feitas pelos falantes, que se influenciam constantemente, constituindo comunidades de interpretação e de constituição de conhecimentos partilhados.

Demo realiza constatações a respeito de como epistemologias são construídas. Em seu texto, podemos perceber que conhecimentos, sejam eles

científicos ou não, ditos eruditos ou populares, não são produtos de individualidades em busca de epifanias autocentradas, mas de comunidades em constante interação. A partir da ideia de que o "conhecimento é socialmente produzido por meio de processo compartilhado por todas as partes" (2004, p. 98), reconhece-se que o lugar último do conhecimento é tanto no fazer teórico quanto na prática.

Por presumir a participação da sociedade na produção de conhecimento científico, a PP tem implicações éticas específicas, pois a manifestação dos posicionamentos de todos os envolvidos tende a ser explícita e o conhecimento gerado será, por compromisso, partilhado democraticamente.

2.1.1 Implicações éticas da pesquisa participante

Lincoln e Guba (2003) explicitam que, à medida que pesquisas em Ciências Sociais tomaram novos ares paradigmáticos no decorrer do século 20, muitos padrões de ética em pesquisa se mantiveram arraigados a preceitos positivistas. Os autores revisitam tais preceitos e oferecem novas propostas de preceitos éticos baseados nos desenvolvimentos da época em pesquisa qualitativa. Identificam que isso é importante justamente porque o papel da universidade foi reavaliado socialmente, sendo seu exercício crescentemente escrutinado por diversos setores da sociedade que, em outros momentos históricos, eram simplesmente subjugados ao argumento da autoridade. Para os autores, se a ambição positivista de alcançar a verdade absoluta precisa ser superada, também é preciso que se repense os custos sociais da adoção de uma metodologia de pesquisa.

Os autores elaboram a argumentação de que, em uma perspectiva positivista, chega a ser legítimo que pesquisadores não deixem claro aos pesquisados os objetivos de um estudo, ou que até os enganem sobre estes, visto que o valor último da pesquisa é encontrar uma "verdade" objetiva, universal e perpétua. No entanto, quando se assume que as "verdades" são construídas socialmente, só há vantagens quando todos estão em pé de igualdade na construção de conhecimento, pois a complexidade das dinâmicas sociais é realçada.

Percebemos, assim, que as inserções paradigmáticas das pesquisas refletem também seus valores éticos. Segundo Lincoln e Denzin, 2003, p. 2018: "um novo arranjo de critérios éticos está emergindo (...). Eles enfatizam a importância dos

conceitos de comunidade, vozes e reciprocidade, e a construção de relações colaborativas, de confiança e não-opressão (...) ¹⁹.

Se pesquisas em Ciências Sociais valorizam a colaboração entre pesquisador e participantes dos pontos de vista epistemológico e ético, a PP epitomiza a colaboração por tê-la não só como valor, mas como fim.

No entanto, a partir das claras implicações éticas para os envolvidos na PP, Schmidt (2006) problematiza a óbvia disparidade entre o sujeito que inicia (e, em muitos casos, conduz) as discussões, relata por meio textual com respaldo institucional (pesquisador) e o que tem sua participação relatada (participante). Na maioria das vezes, a horizontalidade pretendida das relações não se conclui. Assim, é importante conceber a figura do pesquisador como um agente com duas funções, uma em “campo” e outra em “gabinete”.

Na situação “de gabinete”, o pesquisador retoma não apenas os registros de campo – anotações de observações e impressões, gravações ou transcrições de relatos orais, fotografias, filmes, documentos –, mas a cena em que uma relação de confiança se estabeleceu e na qual lhe foram confiados modos de pensar, sentir e viver. Nesta cena, atualizam-se compromissos éticos e políticos assumidos, implícita ou explicitamente, com o interlocutor, de tal forma que o planejamento de próximas etapas da pesquisa ou o trabalho de escrita realizam-se sob o impacto desses compromissos.

Enquanto a atividade de mediação e tradução do interlocutor ou colaborador é exercida nas conversações que este mantém com o pesquisador, a do pesquisador estende-se de modo imperativo à escrita. (...)

O texto escrito consagra interpretações, representações e imagens da alteridade ao mesmo tempo em que, sempre, denuncia a presença do pesquisador como autor. (SCHMIDT, 2006, p. 37)

Compreendemos, então que, enquanto em campo, o pesquisador deve assumir o desenvolvimento conjunto com os participantes, e no relato textual assume o papel de tradutor do que foi refletido em campo.

¹⁹ Original: “A new set of ethical criteria is emerging (Lincoln 1995). They stress the importance of community, voice, reciprocity, and the building of collaborative, trusting, nonoppressive relationships (...) (LINCOLN; DENZIN, 2003, p. 218)”.

2.1.2 Pesquisa participante e pesquisa-ação: diferenças e semelhanças conceituais

Pesquisa-ação (PA) e a PP não são sinônimos, mas têm interseccionalidades conceituais, assim como diferenças quanto a determinações metodológicas.

Quanto às convergências de princípios conceituais, vemos em ambas a ambição de transformação social por meio da pesquisa de base empírica, e, conseqüentemente, a ambas não basta o aspecto teórico e constatador da ciência. É necessário que alguma influência no campo social seja percebida. Ainda assim, o embasamento teórico é fundamental à atuação. Observando-se a descrição de Viana (2007) para a PA, vemos que grande parte da “orientação conceitual fundamental” (p. 235) da PA tem intersecção com a PP. A noção da retroalimentação cíclica entre contexto gerador do problema de pesquisa e contexto transformado/afetado por ela é comum entre ambas.

A transformação, no entanto, não ocorre sem reflexão crítica. Desde Fals-Borda e Freire, que, como vimos, estão entre os fundadores das pesquisas alternativas que envolvem ação e participação, entendemos estes processos como promotores da “conscientização”:

O termo ‘conscientização’, que foi popularizado por Paulo Freire (1982), é amplamente usado para se referir a elevar a sensibilização das pessoas. Como Freire deixou muito claro, a conscientização é um processo de auto-sensibilização por meio da auto-inquirição e reflexão. (FALS-BORDA; RAHMAN, 1991, p. 17)²⁰.

PA e PP defendem a transformação da prática por meio da reflexão, conscientização e crítica. Ao descrever a PA, Lemos e Borges (2015) apontam para a necessidade de “promover a reflexão de estudantes e professores” (p. 76). Ao indicar passos da PP, Hall (1981, citado por DEMO, 2004) salienta a importância de “(...) aumentar a conscientização e o compromisso dentro da comunidade” (p. 95).

Apontamos, até o momento, as convergências entre PA e PP. Vamos, então às diferenças. A diferenciação dos dois tipos de pesquisa pode ser observada contrastando-se as definições de Thiollent (1998) para a PA e a de Demo (2004), para a PP.

²⁰ Original: “The term “conscientization,” which has been popularized by Paulo Freire (1982), is widely used to refer to raising people's awareness. As Freire has made quite clear, conscientization is a process of self-awareness-raising through collective self-inquiry and reflection. (FALS-BORDA; RAHMAN, 1991, p. 17).

Thiollent reconhece os valores de atuação prática comuns a ambas as metodologias, mas entende que a PA “supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.” (p. 7).

Demo (2004) diferencia a PP da PA considerando que “esta (a PA) volta-se para a intervenção, claramente. O conhecimento gerado está a serviço de projeto de intervenção. Mas não implica que exista processo participativo propriamente dito (...)” (p. 108).

Vemos que Demo interpreta, por questão de nuance semântica, que “participação” suscita maior autonomia dos participantes, enquanto na PA o pesquisador tem papel mais central nas decisões.

Temos, então, que dentre as principais diferenças entre a PA e a PP, na primeira o plano de ação é mais estruturado e organizado quanto à intervenção do pesquisador, e na segunda, o intercâmbio mais horizontal entre os envolvidos acarreta um envolvimento ligeiramente mais engajado por parte de todos.

No mesmo sentido, Felcher, Ferreira e Folmer (2017) estabelecem as diferenças entre PA e PP a partir de duas distinções principais: as formas de organização do plano de ação e o papel de maior ou menor centralidade do pesquisador na condução da pesquisa.

A partir de um levantamento bibliográfico, os autores chegaram à conclusão de que na PA há sempre uma ação estruturada e planejada pelo pesquisador, enquanto na PP nem sempre essa estruturação ocorre, visto que “não há modelo único nem uso normativo (...), o mediador deve estar atento às decisões e às necessidades comunitárias (FELCHER; FERREIRA; FOLMER, 2017, p. 6)

Quanto à função do pesquisador, os autores asseveram que, na PA, o pesquisador “é que se apropria mais intensamente dos dados”, enquanto na PP, “utiliza o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informação” (p. 6).

Esta pesquisa apresenta interseccionalidades de características de ambas PA e PP. No entanto, sobressaem-se as características de PP, visto a liberdade que os envolvidos tiveram para propor, contestar, refletir e reorganizar as ações. Como veremos nos próximos tópicos, realizamos um planejamento inicial de ações (que se difere do comumente realizado na PA), com a previsão de, a todo momento, repensá-lo a partir das livres conjecturas dos participantes.

Os aspectos linguísticos a serem trabalhados em aula não foram escolhidos previamente, mas sugeridos por pesquisador e docentes-participantes a partir do contato com estudantes-participantes. As propostas de estratégias pedagógicas para se trabalhar com os tópicos de pronúncia escolhidos foram realizadas pelo pesquisador, mas edições e alterações foram feitas pelos docentes-participantes e estudantes participantes. Em determinados momentos, docentes-participantes requisitaram uma centralidade maior do pesquisador na condução da ação, enquanto em outros, tomaram atitudes de extrapolar e reelaborar o plano de participação.

2.2 Contexto da Pesquisa: Aulas Particulares

Neste trabalho, ao utilizarmos o termo “aula particular”, nos referimos reduzidamente à atividade do docente que atende a estudantes individualmente como profissional autônomo, ou seja, sem vinculação a empresas de terceiros ou instituições educacionais.

O objetivo de pesquisar no contexto de aulas particulares partiu do desejo de promover algum intercâmbio entre professores que atuam na área. Sagor (1992) constata que os docentes atuam em grupo, mas paradoxalmente, refletem sozinhos. O autor traz a metáfora de crianças em um mesmo playground, que brincam cada uma com seu próprio brinquedo, sem interagirem umas com as outras. O autor considera que os docentes trocam pouca experiência com seus pares, se comparado a outros profissionais. Se considerarmos tal constatação como válida, isso seria mais verdadeiro ainda para o professor particular. As aulas particulares seriam cápsulas quase herméticas em termos de escolhas pedagógicas, se comparadas a outros contextos pedagógicos.

Vejamos que, em cursos de escolas de idiomas, por exemplo, é comum que as aulas sejam em turmas, portando uma heterogeneidade relevante, mas, mesmo que sejam individuais, são influenciadas pelo método ou abordagem preferidos pela instituição e pelos gestores, que avaliam constantemente o trabalho dos professores.

Ponderando sobre a importância da reflexão na docência e em seu processo de (constante) formação, Lucas (2016, p. 68) observa que ela não é "apenas do indivíduo, mas da interação desse indivíduo com relação aos outros sistemas dos

quais ele faz parte”. Se nos basearmos na asserção de Brookfield (1995), para quem o processo de reflexão é assentado na formação cultural de quem reflete, depreendemos que a reflexão há de ser catalisada na interação e na coletividade. Para Brookfield, o professor reflexivo tende a influenciar a coletividade a partir de sua reflexão individual. Perguntamo-nos, no entanto, como o professor particular reflete sua prática a partir de um contexto de atuação em que ele é o principal decisor, junto somente a seus estudantes. Por isso, entendemos ser bastante relevante o esforço de pesquisa junto a professores particulares para compreender melhor o processo reflexivo e constantemente formativo por que passam, muitas vezes sem relatar a pares.

Grande parte dos professores de LI atua ou atuou como professores particulares, seja como atividade complementar à atuação em outros contextos, ou como atividade principal.

Da mesma maneira, muitos estudantes jovens e adultos preferem aulas particulares, seja por entenderem ter necessidades de aprendizagem muito específicas, ou por constrangimento em frequentarem aulas de LI em grupo, o que é um problema de afetividade bastante comum, que aflige a muitos aprendizes (ARAGÃO, 2008).

A atuação docente em aulas particulares pode ser fruto da crescente informalidade e precarização do trabalho na economia brasileira (NEDER et al., 2021), ou uma escolha profissional por um trabalho mais informal e autônomo, como observamos no relato da experiência profissional de Cardoso (2021). O professor relata que atuou com aulas individuais em início de carreira, e então, continuou trabalhando nesse contexto. Ainda segundo o professor, as aulas particulares têm especificações metodológicas diferentes das aulas em turma, principalmente quanto à gestão de sala de aula e de análise de necessidades.

Apesar de ser contexto de atuação bastante amplo e com características metodológicas bastante distintas, as aulas particulares são pouco exploradas em pesquisas e demais produções acadêmicas. Alguns trabalhos sobre este contexto, a despeito da notória escassez, são os de Lima, (2007), Simões (2014), Beligoli (2015) e Silva (2019).

Lima (2007) realizou em dissertação um estudo de caso que investiga uma estudante particular adulta quanto a suas representações discursivas sobre o processo de aprendizagem e as relações professor-aluno. A pesquisadora obteve

resultados que indicam que as escolhas da estudante pelo ambiente de aulas particulares se deveram a uma vontade por contato mais próximo com a professora, que poderia preparar atividades pedagógicas com temática próxima à realidade da estudante. A pesquisadora compreendeu que o componente afetivo é muito relevante para analisar os dados, pois a ansiedade e experiências negativas anteriores levaram a estudante a escolher aulas particulares ao invés de escolas de idioma.

Simões (2014) realizou estudo de caso, em contexto de aulas particulares de inglês para fins específicos, de preparatório para o exame de proficiência TOEFL iBT. A pesquisadora, que também era professora do curso que ministrou, observou as necessidades dos estudantes e o conseqüente planejamento e andamento do curso. A pesquisadora aponta para o aspecto inovador de sua pesquisa, pois oferece embasamento para planejamento de cursos para fins específicos em contexto individual, contexto que é pouco pesquisado. Assim como Lima (2007), Simões também observou a importância do componente afetivo, constatando que o curso que ministrou teve impacto positivo na autoconfiança para falar.

Beligoli (2015), em dissertação sobre formação de professores, entrevistou professores egressos de uma mesma instituição que fizeram diferentes escolhas profissionais e foram atuar em diversos contextos, um deles sendo aulas particulares. Um dos aspectos presentes na análise de Beligoli é que os professores particulares sofrem não apenas com elementos inerentes a outros contextos como necessidade de ser versátil, problemas com estudantes e baixos salários, mas também com falta de acesso a materiais de custo mais alto, por não terem apoio institucional devido à natureza de sua atividade.

Beligoli (2015) também encontrou em seus dados uma insatisfação de docentes em início de carreira com as instituições de ensino de idiomas das quais faziam parte, pois entendiam estar “engessados” metodologicamente pelos pressupostos impostos a eles. A autora infelizmente não comenta sobre os professores particulares neste ponto de sua análise. Temos a impressão de que os professores particulares têm mais liberdade metodológica para atuar com a versatilidade demandada ao docente na contemporaneidade. Assim, ao elaborarmos uma reflexão própria sobre os dados de Beligoli (2015), nos defrontamos com a figura do professor particular enquanto alguém que, apesar de

desamparado por estruturas sociais hierarquicamente superiores, desfruta de uma liberdade maior para realizar escolhas a partir de sua atuação crítica.

Silva (2019) entrevistou professores particulares e investigou questões relativas a suas escolhas pedagógicas e narrativas de suas experiências profissionais.

A dissertação de Silva tem pressupostos metodológicos similares aos de nosso trabalho, pois a pesquisadora procurou estabelecer contato com docentes descrevendo-se como observadora participante, realizando um desenvolvimento conjunto sem imposição de padrões de ensino e aprendizagem. A pesquisadora preocupou-se em entender como ela e os professores particulares entrevistados lidavam com a reflexão a partir da experiência e de que maneira agiam influenciados pelo contexto contemporâneo caracterizado como era pós-método, de livre trânsito entre diferentes abordagens e metodologias. Sua reflexão possibilitou compreender que o tempo de experiência docente tende a fazer com que os professores atuem livres de prescrições metodológicas, com maior flexibilidade, influenciados pelas necessidades específicas de cada estudante.

Os quatro trabalhos citados nesta subseção apresentam, de maneiras diferentes, a constatação de que, no contexto de aula particular, necessidades específicas dos estudantes podem ser melhor atendidas. Os quatro trabalhos nos auxiliaram a confirmar nosso posicionamento de que professores em aulas particulares podem exercer uma criticidade sem amarras institucionais, podendo alterar suas formas de ensinar com maior liberdade. A aula particular, portanto, é um ambiente propício para a PP, pois o exercício da criticidade por todos os envolvidos pode ser facilmente favorecido e encorajado.

2.3 Participantes da pesquisa

Trabalhamos com três duplas de professor particular e estudante. O processo de contato com os participantes ocorreu sem percalços. Devido ao número reduzido, planejamos realizar os contatos individualmente a partir de contatos do pesquisador e de referências de colegas pesquisadores. O docente participante era o primeiro contatado e entrevistado e, a partir da apresentação do projeto de pesquisa, o pesquisador perguntava se o professor tinha algum estudante que aceitaria participar da pesquisa.

Os participantes, portanto, se dividem em dois grupos quanto à natureza de sua participação. O primeiro, sobre o qual se dá a maior parte da análise de dados, é de professores particulares de LI licenciados que atuam em modalidade online, em plataformas de reuniões em que há possibilidade de gravação da interação (como *Google Meet* e *Zoom*). Foi desejável, porém não um requisito, que os docentes utilizassem livros e materiais didáticos de editoras com ampla distribuição, para que pudéssemos também discutir sobre atividades de pronúncia amplamente difundidas em tais obras.

O segundo grupo é dos respectivos estudantes individuais adultos dos professores, que necessitam desenvolver a oralidade. Dois estudantes fazem um curso de propósitos gerais (desenvolvimento das quatro habilidades), e um faz curso de inglês para conversação, com foco exclusivo na oralidade.

2.4 Etapas de geração dos dados.

O período de geração de dados para esta pesquisa foi de fevereiro de 2022 a junho de 2022. Foram realizados três ciclos de geração de dados com três duplas de professor particular e estudante em três diferentes momentos. Nos próximos parágrafos, descrevemos as etapas de pesquisa ocorridas nos três ciclos. Cada ciclo envolveu o planejamento de cinco etapas em sua execução.

A primeira etapa consistiu no primeiro contato com cada docente após a aceitação de convite online enviado individualmente, em que a proposta dos objetivos da pesquisa e os papéis dos participantes foram explicados. Entrevistas semiestruturadas iniciais foram gravadas com cada docente (Apêndice II), em que observamos o histórico profissional e o levantamento de questões sobre o ensino de pronúncia da LI. Em cada entrevista semiestruturada também escolhemos um dos estudantes do docente participante para fazer contato e convidá-lo a fazer parte da pesquisa. Discutimos sobre o perfil e necessidades desse estudante quanto à aprendizagem de LI e, especialmente, a pronúncia. Nesta primeira etapa, os docentes foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido em versão digital (TCLE, Apêndice I).

Na segunda etapa, os discentes participantes foram contatados pelo pesquisador por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp* para formalização do

convite à participação na pesquisa. Forneceram-se esclarecimentos a respeito dos procedimentos, e houve assinatura do TCLE.

A cada discente, foi enviado um questionário para auxiliar no estabelecimento de perfil para análise das necessidades de aprendizagem (Apêndice III). Uma descrição mais detalhada deste questionário será apresentada na seção 2.5.2 (questionários). Ainda nesta etapa, os docentes participantes solicitaram aos discentes que gravassem um trecho curto de atividade de conversação livre para fins de análise das necessidades do aprendiz por parte do docente participante e pesquisador.

Na terceira etapa, docente participante e pesquisador iniciaram um processo de planejamento de atividades de pronúncia com discussão sobre quais seriam mais favoráveis. Nesta etapa, as discussões de planejamento das atividades ocorreram por meio do *Whatsapp* e propostas foram formuladas por meio de elaboração conjunta de atividades na plataforma *Google Docs*, em que é possível a edição de textos em grupo. Após discussão e escolha das atividades, o professor as implementou em aulas gravadas em vídeo. No momento da gravação em vídeo, somente o docente participante e o estudante estavam presentes. Foi requisitado que os professores participantes fizessem um questionário de duas perguntas aos estudantes a fim de averiguar a dificuldade que tiveram para realizar as atividades e o quanto se sentiram confortáveis com sua implementação. Descrevemos as perguntas e detalhamos mais este questionário na seção 2.5.2.

Na quarta etapa, em uma sessão de visionamento gravada em vídeo, pesquisador e docente participante refletem sobre a atividade implementada e buscam entender se a atividade foi bem sucedida, e como poderia ser melhorada.

Na quinta etapa, realizou-se um contato pós-visionamento com questões iguais aos três professores, enviado cerca de 10 meses após o visionamento, respondido. Procuramos observar posicionamentos posteriores ao visionamento quanto aos efeitos das atividades realizadas, e também esclarecer questões surgidas a partir da análise.

No próximo quadro, resumimos as etapas de pesquisa realizadas com cada dupla.

Quadro 2 - Etapas de geração dos dados

Etapa	Envolvidos	Instrumentos
1 ^a - Entrevista	Pesquisador e docente participante	Entrevista semiestruturada
2 ^a - Diagnóstico de necessidades de aprendizagem	Pesquisador, docente participante e discente participante	Questionário (do discente); observação (de gravação)
3 ^a - Elaboração conjunta de atividades e implementação	Pesquisador, docente participante e discente participante	Questionário (ao final da gravação da aula)
4 ^a - Visionamento	Pesquisador e docente participante	Sessão de visionamento (gravada)
5 ^a Contato pós-visionamento	Pesquisador e docente participante	Questionário (do docente)

Fonte: elaboração própria.

2.5 Instrumentos e procedimentos de geração utilizados

Nos próximos subtópicos, nos dedicamos a detalhar os instrumentos e procedimentos de geração dos dados apresentados no quadro anterior, assim como seus respectivos objetivos em relação à pesquisa.

2.5.1 Entrevista semiestruturada

Na entrevista semiestruturada, há um roteiro pré-estabelecido com as questões que o pesquisador, antecipadamente, reconhece que serão úteis à geração dos dados. Esse roteiro permite que os conteúdos observados nos diferentes ciclos de geração de dados observem uma regularidade temática. Entretanto, às respostas do participante permitem-se prolongamentos, digressões, e adições de tópicos não previstos, o que se configura como vantagem de incrementação qualitativa dos dados gerados.

Segundo Manzini (2004), as entrevistas semiestruturadas (utilizadas aqui na primeira etapa) permitem que os dados qualitativos sejam explorados a partir de sua complexidade, justamente por meio da imprevisibilidade que ocorre no momento da interação.

O objetivo da utilização desse instrumento neste trabalho é justamente a obtenção de subsídios para a resposta da primeira parte da primeira pergunta de pesquisa (“qual a percepção dos professores sobre o lugar e função da pronúncia na aprendizagem da LI?”).

O roteiro para a entrevista semiestruturada (presente no apêndice II) foi elaborado pelo pesquisador e revisado pelos pares de pesquisadores do grupo de pesquisa SEPEALE (Seminários de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Realizamos um piloto da entrevista semiestruturada com uma colega pesquisadora do grupo.²¹

2.5.2 Questionários

Segundo Wilkinson e Birmingham (2003), O questionário é, talvez, o instrumento de pesquisa mais utilizado por pesquisadores, tanto em trabalhos qualitativos quanto quantitativos. É também, segundo os autores, o instrumento que permite grande controle de geração dos dados por parte do pesquisador, tendo maior previsibilidade se comparado à entrevista e à sessão de visionamento.

Para os estudantes participantes desta pesquisa, (diferentemente dos professores participantes, para quem foram realizadas entrevistas semiestruturadas), o instrumento selecionado para levantamento de seus perfis e necessidades de aprendizagem (na segunda etapa de geração de dados) foi um questionário elaborado na plataforma *google forms* (Apêndice III). Esse instrumento foi suficiente para auxiliar o pesquisador na etapa de elaboração das propostas de atividades de pronúncia. O questionário é composto por duas seções, sendo que a primeira levanta o perfil e necessidades de aprendizagem dos estudantes participantes, e contém oito perguntas. A segunda contém quatro perguntas e se destina a compreender como o estudante normalmente estuda pronúncia em suas

²¹ Não houve pilotagem dos outros instrumentos.

aulas, se considera esse componente importante e seu grau de satisfação com a própria pronúncia no momento da resposta.

Ao fim das gravações das atividades de pronúncia elaboradas por professores participantes e pesquisador, outro questionário de apenas duas perguntas foi implementado aos estudantes participantes (na terceira etapa). O objetivo desse questionário curto foi levantar subsídios para observação da percepção dos estudantes da dificuldade na realização de tais atividades para os estudantes. As perguntas realizadas neste questionário são: 1) De 0 a 5, quão difícil foi esta atividade? 2) De 0 a 5, o quão confortável você se sentiu com o tópico e com a atividade?

Um questionário pós-visionamento foi também implementado junto aos professores participantes alguns meses após a sessão de visionamento, com o objetivo de observar se (e, em caso positivo, como) os professores passaram a utilizar as atividades de pronúncia elaboradas com os estudantes participantes e/ou outros estudantes não participantes desta pesquisa. As perguntas realizadas na quinta etapa foram: 1) Você utilizou propostas de atividades que trabalhamos na gravação alguma outra vez? 2) Qual sua opinião sobre o professor elaborar o próprio material? Quais as vantagens e desvantagens disso? 3) Durante sua graduação e/ou outros cursos de formação, houve alguma disciplina voltada ao ensino de pronúncia ou à pronúncia de línguas estrangeiras? No capítulo de análise de dados, exploramos com mais detalhes as motivações para a realização dessas perguntas.

2.5.3 Sessão de visionamento

A partir do instrumento do visionamento, pretendemos levantar subsídios para responder à segunda pergunta de pesquisa (“Qual o resultado da colaboração entre pesquisador e professores sobre as atividades de pronúncia utilizadas pelos docentes participantes?”). O objetivo principal é que pesquisador e professores participantes situem-se em autoescrutínio para que possam entender melhor suas escolhas pedagógicas com a finalidade de melhorá-las. O propósito da sessão de visionamento é híbrido. Enquanto o pesquisador procura compreender melhor as decisões realizadas pelo professor participante nas atividades realizadas, há

também uma oportunidade de autoanálise por parte do professor participante, que observará melhor, por meio do vídeo, sua própria prática.

Seguimos a visão de Schachter e Freeman (2015), para quem o visionamento é importante no processo de evidenciação entre o que o professor realizou (externamente) e o que pensava no momento da implementação da atividade gravada (internamente). Os autores apontam que, para a utilização eficaz desse instrumento, um prazo curto seja cumprido entre a realização da atividade e o visionamento. Os visionamentos dos três ciclos de geração de dados foram realizados entre 7 e 10 dias após as gravações das atividades, de acordo com a disponibilidade de cada professor participante, para garantir a rememoração eficaz dos eventos realizados com o auxílio do vídeo gravado.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados da entrevista e das gravações, após transcritos, foram submetidos a uma análise com o objetivo de compreender a abordagem e posicionamentos do docente participante em relação à pronúncia, o efeito das atividades e as reflexões empreendidas na pesquisa.

Os quatro instrumentos utilizados para a coleta possibilitam o cruzamento de dados e a compreensão do processo de reflexão de pesquisador e participantes durante a coleta.

Durante a análise dos dados, foi constatado que os livros didáticos (LDs) utilizados e materiais didáticos (MDs) produzidos pelos professores poderiam ter influenciado de maneira relevante suas decisões durante a pesquisa. Assim, foi necessário analisar, de maneira documental, os LDs que os professores participantes utilizavam junto a seus estudantes. A análise realizada, que auxilia a compreensão dos dados gerados, foi descrita com mais detalhes em Sarturato (em preparação). No capítulo de análise, resumimos as constatações de Sarturato (em preparação) e cruzamos seus dados com os dados das entrevistas, observações e sessões de visionamento.

2.7 As duplas professor-estudante participantes da pesquisa

Para fins de proteção da identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos pelas siglas **P** (para professor participante), **E** (para estudante participante) seguidas de um número que representa a dupla da qual fazem parte, na ordem cronológica de contato para participação. Sendo assim, os participantes são denominados **P1 e E1**, **P2 e E2** e **P3 e E3**. Siglas, ao invés de pseudônimos, foram utilizadas por entendermos que facilitam a memorização por parte do leitor, sem, de forma alguma, dessubjetivar os participantes.

As respostas para levantamento do perfil dos participantes foram retiradas do questionário da entrevista semiestruturada, para os professores participantes, e do formulário online para os estudantes participantes.

2.7.1 Participantes P1 e E1

Este primeiro ciclo de participação entre pesquisador, P1 e E1 durou três meses. P1 foi indicada por uma colega do grupo de estudos a participar da pesquisa.

P1 tem licenciatura em Letras-Ingês por uma Universidade Pública do interior do estado de São Paulo. Tem especialização em tradução por uma instituição privada e mestrado em Educação pela mesma instituição na qual se graduou.

Até o momento da entrevista, P1 tinha 23 anos de experiência em ensino da LI, tendo iniciado sua carreira em uma escola de idiomas no ano de 1998. Após sua graduação, a professora atuou por alguns anos em escolas de idiomas até ser aprovada em concurso para uma Escola Técnica Estadual do interior de SP. Manteve-se professora de Ensino Fundamental e Médio por muitos anos, até notar que sentia falta do trabalho com estudantes adultos, com os quais iniciou sua carreira. Assim, em 2020 decidiu se tornar professora particular, como complementação com sua carreira no ensino regular. De acordo com P1²²:

²² As transcrições de fala das entrevistas e sessões de visionamento estão colocadas em caixas de texto.

<p>P1 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestruturada)</p>	<p>De uns tempos pra cá eu venho notando, assim, que me falta alguma coisa, na verdade tava faltando, né, alguma coisa. E aí eu percebi que era justamente esse tipo de trabalho, né, porque o que eu realmente gosto de fazer, que é ensinar... inglês, ensinar realmente o aluno falar..., né, toda parte mesmo de domínio do idioma, mas eu não... não é exatamente assim que a gente consegue trabalhar... na escola (...) de Ensino Médio, Ensino Fundamental. Porque não é ESSA a proposta, né, infelizmente. ATÉ tem..., é... se a gente olhar para o papel, para o plano, a gente até vê que existe, né, toda essa... só no papel, só que na prática, a gente trabalha, eu trabalho conversação, eu trabalho também com <i>listening</i>, com as quatro habilidades, eu consegui, né, arrumar, assim, desenvolver formas de trabalhar... com eles mas não é de uma maneira aprofundada. Porque realmente é outro contexto. Mais alunos, menos tempo de aula, então, não tem como. E aí eu estava sentindo muita falta de trabalhar com o inglês mesmo, né. Aí no final do ano passado eu acabei voltando (...).</p>
--	---

Durante toda sua carreira, P1 deu aulas presenciais, tendo começado a dar aulas online pouco antes da imposição do *lockdown* em março de 2020, quando passou a atuar totalmente online.

Ao ser perguntada sobre o papel da pronúncia na aprendizagem da LI, P1 revela preocupação com a inteligibilidade, no sentido de uma comunicação eficiente, que não significa ser “livre de sotaque” ou que busca um ideal de falante nativo. Diz P1:

<p>P1 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestruturada)</p>	<p>(...) A questão da pronúncia, ela é... muito importante no sentido de, principalmente daqueles sons que podem trazer... é... problemas de falha de comunicação, né, porque a gente sabe que tem aqueles erros que não vão interferir, né, em relação à comunicação em si. Não vai apresentar o inglês bonito, vamos dizer assim, né, bem falado, mas não vai comprometer a comunicação, que é a parte mais importante (...)</p>
--	--

O estudante particular de P1, E1, tinha 34 anos de idade na data da geração dos dados. É engenheiro de produção na mesma cidade em que P1 reside. Iniciou seu curso particular com P1 há menos de 1 ano, e anteriormente havia frequentado outros cursos em escolas de idiomas. Considerava que seu curso de inglês no

ensino regular foi ruim. Declarou que faz aulas de inglês no momento atual por interesse pessoal e profissional. O motivo por ter escolhido uma professora particular é o atendimento mais individualizado.

E1 considerava seu próprio nível de proficiência como “pré-intermediário”, e declarou utilizar a língua inglesa durante as aulas, tarefas das aulas, leitura de instruções e manuais e para entretenimento (livros, vídeos online, filmes e podcasts). Considerava que a compreensão oral é o aspecto mais importante para sua aprendizagem no momento, e que aprender a pronúncia da língua-alvo era “muito importante”. No entanto, E1 declarou que raramente fazia atividades focadas em pronúncia em aula e declarou que “pronúncia costuma ser chata”. No momento da resposta, considerava-se razoavelmente satisfeito com sua própria pronúncia.

2.7.2 Participantes P2 e E2

P2 foi contatada após vermos seu interesse pela instrução da pronúncia por meio de suas divulgações na rede *Instagram*. Este segundo ciclo de pesquisa durou cerca de três meses.

Com licenciatura em Letras-Inglês por uma Universidade Pública do interior do estado de São Paulo, P2 tem também mestrado em Linguística pela mesma instituição na qual se graduou. É professora de língua inglesa desde 2009, quando deu aulas em projetos de inglês para fins específicos da Universidade. Desde então, foi professora de português para estrangeiros em programa norte-americano de incentivo à educação intercultural e professora de LI em escolas de idiomas. Em 2017, decidiu mudar de cidade e, então, iniciou sua carreira como professora particular, em modalidades tanto remota quanto presencial.

No momento da entrevista, dedicava sua carreira exclusivamente a aulas individuais remotas, que se dividiam entre aulas particulares como profissional autônoma e como sócia de uma escola de idiomas dedicada exclusivamente a aulas individuais remotas. Sua motivação para seguir carreira como professora particular se deve a uma maior afinidade com o público adulto. P2 teve uma experiência curta com aulas para crianças, mas sentiu problemas com comportamento em sala de aula:

<p>P e P2 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestrutura da)</p>	<p>P2: (...) não era nem questão de ensino, mas era questão de lidar com comportamento... problemas de comportamento (...) Então fiquei foram... ai, não sei, acho que uns três meses só. (...) eu não gostei tanto, também, eu acho que assim é porque eu acostumei muito a lidar com adulto, né, desde sempre. (...)</p> <p>P: universidade (...) é muito gratificante saber que está (...) ajudando alguém... ver o resultado</p> <p>P2: É verdade, bastante. A comunicação, também, assim, né.</p>
---	---

Antes da entrevista, o pesquisador já sabia que P2 sentia que a pronúncia é aspecto relevante, pois a professora gravava *reels* (vídeos curtos) instrucionais no *Instagram* com instruções sobre pronúncia. Ao ser perguntada sobre qual a importância da pronúncia no processo de ensino e aprendizagem da LI, P2 discorreu a respeito da centralidade da pronúncia no livro que utiliza, o *American English File (AEF)*, da editora Oxford, que tem forte enfoque estrutural sobre os elementos segmentais:

<p>P2 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestrutura da)</p>	<p>P2: (...) você deve ter visto que eu gosto de gravar alguns <i>reels</i>, assim, sobre pronúncia?</p> <p>P: Sim.</p> <p>P2: Geralmente o pessoal gosta de falar sobre isso, e igual eu te falei... no material da Oxford, por exemplo, com quem eu uso, sempre tem lá na unidade o foco... em alguma questão de pronúncia, e eu sempre faço questão de trabalhar..., e também de mostrar... tipo, dar uma sensibilização em relação ao alfabeto fonético, porque eu acho que, tudo bem, o aluno não precisa decorar todos os símbolos fonéticos, acho que ele nem vai tentar, na verdade, fazer isso, mas um conhecimento pelo menos básico de alguns símbolos e saber como encontrar lá no, tipo, no dicionário online (...) acho que ajuda a conhecer, né.</p>
---	--

A estudante particular de P2, E2, é consultora de RH.²³ Fora da escola regular, começou a estudar inglês há mais de 3 anos. Avalia que seu curso de inglês no ensino regular foi ruim. Declarou que faz aulas de inglês no momento atual para “pleitear melhores oportunidades de trabalho”. O motivo por ter escolhido uma

²³ E2 não declarou sua idade no questionário.

professora particular é, em suas próprias palavras, procurar um “ensino focado na necessidade do aluno e maior produtividade”.

E2 considerava seu próprio nível de proficiência como intermediário. Declarou utilizar a língua inglesa durante as aulas e nas tarefas das aulas, e para entretenimento (livros, vídeos online, filmes e podcasts). Considera que a produção oral é o aspecto mais importante para sua aprendizagem no momento e que a aprendizagem da pronúncia é muito importante. Declarou que faz atividades de pronúncia sempre (em quase todas as aulas), e que gosta de “treinar pronúncia falando sobre algum tema ou artigo”. Declarou estar razoavelmente satisfeita com sua pronúncia do inglês no momento.

2.7.3 Participantes P3 e E3

P3 foi estudante de uma disciplina do curso de Letras, na qual o pesquisador estagiou. Nesta disciplina, P3 elaborou, com apoio do pesquisador, um projeto de aulas de língua inglesa baseadas em um *Role Playing Game*, com resultados bastante satisfatórios provocados pela ludicidade e contexto significativo de uso propiciados no projeto. No momento da geração dos dados, P3 estava prestes a terminar o curso de licenciatura em Letras-inglês. Este terceiro ciclo de geração de dados durou dois meses²⁴.

P3 tem experiência de 4 anos em contexto informal. Deu também aulas presenciais por 1 semestre em escola de idiomas.

O professor relatou ter aprendido a LI principalmente com jogos eletrônicos e, portanto, tem curiosidade sobre a aprendizagem de línguas com jogos e ludicidade.

P e P3 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestrutura da)	<p>P: (...) Eu lembro que (você aprendeu inglês) com jogos, né.</p> <p>P3: SIM, foi principalmente com jogos, né, e com muita... com essa parte cultural mesmo que eu sempre tive muito contato. Isso moldou muito o meu inglês, meu sotaque também.</p>
---	--

²⁴ P1/E1 e P2/E2 participaram na pesquisa durante períodos de feriados e recesso de fim de ano, e P3/E3 não, por isso seu ciclo foi realizado em um período mais curto.

Se tornou professor por ter boa proficiência na LI desde o início da graduação, começando, então, a dar aulas particulares antes da titulação.

Ao ser perguntado sobre a importância dos aspectos de pronúncia em seus cursos, P3 respondeu que:

<p>P3 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestruturada)</p>	<p>Eu acho importante, eu acho que... se fosse para definir o nível de importância, eu diria que uma... é, uma importância mediana, médio, eu acho que não é uma coisa que é totalmente impactante, mas tem um impacto, então eu considero como importância mediana (...)</p>
--	---

E3, estudante particular de P3, tinha 26 anos de idade no momento da geração dos dados e é analista financeiro. Anteriormente, havia frequentado outros cursos em escolas de idiomas durante mais de 6 anos. Considera que seu curso de inglês no ensino regular foi ruim. Declarou que fazia aulas de LI para trabalho e viagens. O motivo por ter escolhido um professor particular foi buscar “uma aula personalizada que foque nos meus objetivos de aprendizagem.” E3 acrescenta que “isso gera um aprendizado mais rápido e eficaz”.

E3 considerava seu próprio nível de proficiência como “avançado”, e declarou utilizar a língua inglesa durante as aulas, tarefas das aulas, para comunicação em ambiente de trabalho (emails, reuniões, etc), leitura de instruções e manuais, leitura acadêmica e, também, para entretenimento (livros, vídeos online, filmes-séries e podcasts). Considerava que a produção oral era o aspecto mais importante para sua aprendizagem no momento, e que aprender a pronúncia da língua-alvo é muito importante. E3 se disse razoavelmente satisfeito com sua pronúncia da LI. Declarou que fazia atividades de pronúncia com frequência (em todas as unidades temáticas), mas não detalhou que tipos de atividades fazia.

Os quadros a seguir resumem os perfis dos participantes nos 3 ciclos, quanto a suas trajetórias e também suas primeiras declarações a respeito de como entendem o processo de ensino e aprendizagem da pronúncia da LI.

Quadro 3 - Resumo do perfil dos professores participantes

Professor(a)	Tempo de carreira como prof. de LI	Tempo de carreira como prof. particular	Razão por atuar como prof. particular	Considera a pronúncia na aula de LI:
P1	23 anos	menos de 1 ano	Descontentamento com as limitações do ensino regular para o ensino de LI.	importante, apenas quanto aos sons que comprometam a compreensão (princípio da inteligibilidade).
P2	13 anos	4 anos e meio	Maior vocação para trabalhar com público de estudantes adultos.	importante quanto à conscientização de elementos segmentais por meio de atividades com o AFI.
P3	4 anos	4 anos	Oportunidade de atuação em contexto informal durante a graduação.	de importância mediana, a ser ensinada com feedback corretivo ao final da aula.

Fonte: elaboração própria

Quadro 4 - Resumo do perfil dos estudantes participantes

Estudante	Razão por escolher um curso particular	Considera as atividades de pronúncia
E1	atendimento personalizado.	“chatas” e que raramente as pratica em aula.
E2	atendimento personalizado e sentimento de maior produtividade das aulas.	muito importantes, principalmente se forem contextualizadas (temática e uso significativo).
E3	atendimento personalizado e sentimento de maior produtividade das aulas.	muito importantes (não detalhou que tipos de atividades faz ou gosta).

Fonte: elaboração própria

A partir do estabelecimento dos perfis dos participantes, passamos ao próximo capítulo, em que descrevemos as etapas de geração de dados, assim como apresentamos a análise e respostas às perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Por meio da prática e da reflexão sobre a prática, tanto pesquisador como professores participantes se qualificaram profissionalmente, passando a conhecer tipos de atividades didáticas com as quais, até então, não tinham muita familiaridade. As etapas de coleta descritas nos tópicos a seguir apresentam-se em ordem cronológica, o que evidencia o progresso de todos os envolvidos em sua capacitação para realizar a instrução dos elementos de pronúncia em sala de aula.

As atividades elaboradas e as implementadas pelo pesquisador e participantes serão, ao longo deste capítulo, classificadas para análise de acordo com as categorizações do construto comunicativo para ensino de pronúncia de Celce-Murcia et al. (2010), que foi apresentado no quadro 1, do capítulo 1.

Cada categoria pode ser descrita da seguinte maneira:

- a) **descrição e análise**: descrição do elemento fonológico por meio de instrução formal.
- b) **discriminação auditiva**: elementos fonológicos são apresentados em áudio de maneira focada para conscientização a respeito dos elementos.
- c) **prática controlada**: produção oral a partir de textos pré-prontos.
- d) **prática guiada**: produção oral com certa liberdade do estudante.
- e) **prática comunicativa**: produção oral livre.

A categorização sugerida pelos autores, como se pode notar, segue um crescendo, partindo da instrução sobre forma e atividades de conscientização, passando por uma produção oral totalmente controlada até chegar a uma produção oral praticamente autônoma.²⁵ Como veremos nesta PP²⁶, os tipos de atividades não são ordenados necessariamente como na descrição, podendo uma atividade de tipo **a** ser seguida por outra do tipo **c**, ou tipo **d** seguida de **a**, por exemplo.

A natureza de curto prazo da geração de dados não nos permitiu que elaborássemos todos os tipos de atividades com os estudantes participantes. A maior parte das atividades realizadas neste trabalho é dos tipos **a** e **c**.

Na seção 3.1, descrevemos o decorrer das entrevistas semiestruturadas nos três casos de geração de dados, o processo de elaboração das atividades didáticas

²⁵ A categorização da Celce-Murcia et al. (2010) serve, neste trabalho, como embasamento teórico para discussão dos dados gerados. As atividades não foram exclusivamente preparadas com base no quadro comunicativo de Celce-Murcia et al. (2010).

²⁶ Pesquisa participante.

e as reflexões realizadas nas sessões de visionamento, após os professores terem implementado as atividades com seus estudantes.

Nas subseções de 3.1 são apresentadas a entrevista e atividade planejada por professor e pesquisador, seguida da descrição de como a atividade foi realizada e do visionamento. As subseções em que são descritas as entrevistas e os planejamentos das atividades conferem subsídios, majoritariamente, para a resposta da primeira pergunta de pesquisa, e as subseções que descrevem as atividades realizadas e as sessões de visionamento conferem subsídios para a resposta da segunda pergunta.

Em 3.2 e suas subseções, discutimos o contato pós-visionamento, realizado cerca de 10 meses após as interações descritas em 3.1. Perguntas foram realizadas para suprir dúvidas e lacunas surgidas em uma análise prévia dos dados gerados na entrevista e no visionamento.

Na seção 3.3, as perguntas de pesquisa são respondidas por meio da intersecção dos dados gerados nos três casos.

3.1 Entrevistas, elaboração das atividades e visionamento

3.1.1 Caso 1: P1 e E1

Na entrevista semiestruturada, P1 mencionou E1 como um estudante com quem seria pertinente trabalharmos. P1 relatou que E1 iniciou seu curso particular em uma turma com a esposa e a filha, mas os três passaram a fazer as aulas separadamente, pois seus níveis eram discrepantes. E1 visava imigrar com a família para a América do Norte, mas os três tinham ainda nível iniciante e, depois de algumas aulas com P1, perceberam que o projeto de mudança de vida carecia ainda de amadurecimento e de uma postergação, principalmente devido à língua. Segundo P1, E1 é bastante aplicado aos estudos, fazendo atividades didáticas todos os dias nos poucos horários livres que tem. Raramente falta às aulas. Por isso, P1 entendeu que E1 seria um participante motivado e participativo, que traria dados relevantes para a pesquisa.

Iniciamos, então, um diagnóstico de quais elementos trabalhar com E1. No momento, P1 utilizava o livro *Interchange 1 fifth edition* (RICHARDS; BOLKE, 2017).

A relação desse livro com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) é A2. P1 descreve o nível de E1 como “indo do A1 para o A2”.

Tendo descrito o nível e um pouco do contexto de aprendizagem de E1, passamos a pensar sobre que necessidades específicas de pronúncia tinha o estudante. Durante a interação, ambos pesquisador e P1 reiteraram a importância da inteligibilidade como elemento central para os objetivos de aprendizagem.²⁷

<p>P e P1 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestruturada)</p>	<p>P: eu acho que você já respondeu essa próxima questão... é... quais devem ser os objetivos que devem ser traçados para criação da pronúncia em um curso de inglês?... Cê respondeu que é, assim, o objetivo é intercompreensão... né, não é de atingir perfeição nem o modelo de... o modelo de um nativo, né, não é nada disso, ela se trata de melhorar a questão da compreensão, né, inteligibilidade.</p> <p>P1: Exatamente... mais importante é que haja, né, a comunicação.</p> <p>P: hu-hum. Você já percebeu alguma resistência por parte desse aluno a produzir algum fonema ou alguma entonação, assim?</p> <p>P1: Ah, sim! Resiste, né (...) é o -th, né (risos)</p> <p>P: É o -th? É, no <i>beginner</i> o -th aparece muito, né (...)</p> <p>P1: É, assim, eles ouvem, mas parece que tem aquele estranhamento. (...)</p> <p>P: Parece que está fazendo alguma coisa errada, né.</p> <p>P1: É, e não acham bonito, muitas vezes eles acham feio mesmo, né, e é aí é onde entra aquela questão não é para julgar, é o diferente.</p> <p>P: esse movimento, né de expor a língua é uma coisa que parece que tá errado para a gente, né, e... assim na língua portuguesa a gente cresce aprendendo a não pronunciar aquilo, e em determinado momento que...</p> <p>P1: O outro idioma vai pedir exatamente aquilo, né... mas não me lembro de outra, outra situação, não, normalmente é o -th mesmo. Você repete, corrige, ensina toda a técnica para produzir, né, passa o exercício, ó, treina isso, né (...) alguns alunos, eles sozinhos, a gente percebe que quando eles vão falar, né, aquele sistema do monitor, né, eles falam, percebem que não saiu o som, aí eles voltam e repetem, tentam produzir, mas outros a gente percebe que não tem muita preocupação e deixa passar mesmo.</p>
--	---

Vimos que P1, apesar de comentar sobre a relevância do aspecto da inteligibilidade, não compactuava, ou desconhecia, o que postulam os teóricos que

²⁷ As falas dos professores participantes serão destacadas na cor verde, e dos estudantes participantes na cor vermelha para um referencial visual mais claro e rápido ao leitor.

defendem o *lingua franca core* (LFC), de que os sons interdentais (/θ/ e /ð/, grafados com -th na LI), se produzidos de outra maneira não prejudicam a inteligibilidade. De fato, muitas variedades nativas da LI não produzem sons interdentais.

No momento da entrevista, o pesquisador entendeu que, por esse ser um elemento que P1 entendia fortemente que deveria ser tratado, poderia ser relevante de se trabalhar. Primeiramente, porque não tínhamos o intento de interferir nas convicções da docente, mas entendê-las melhor, para assim podermos trabalhar em atividades que se encaixassem em sua própria abordagem, a fim de responder à primeira pergunta de pesquisa²⁸. Em segundo lugar, como esses sons são comumente trabalhados, poderíamos observar que estratégias pedagógicas P1 normalmente utilizava para ensiná-los. Lembramos, também, que os interdentais são tópico tratado no livro *Interchange*.²⁹ Assim, anotamos esse como um dos tópicos a serem observados no diagnóstico de E1, uma gravação de conversação que a dupla enviou posteriormente à entrevista.

Segundo Avery e Ehrlich em *Teaching American English Pronunciation* (1992, p. 24)³⁰:

Os dois sons interdentais (/θ/ e /ð/) são notoriamente difíceis para aprendizes de segundas línguas porque eles não são comuns em muitas línguas do mundo. Enquanto não muitas palavras em inglês contêm o som /ð/ como em *thy*, as palavras que têm esse som estão entre as mais frequentemente usadas na língua inglesa. Por exemplo, as palavras *'the', 'this', 'that', 'these', 'those', 'then', 'than', 'there', 'though', 'they', 'them', and 'their'* todas começam com o som /ð/. O som /ð/ também é encontrado em palavras comuns como em *'mother', 'father'* e *'brother'*. Portanto, podemos ver o quão importante este som é na língua inglesa.

Em seguida à reflexão sobre os sons /θ/ e /ð/, estabelecemos uma reflexão a respeito de sotaque e identidade, a fim de entender como P1 de fato considerava a

²⁸ Pergunta 1: Qual a percepção dos professores sobre o lugar e função da pronúncia na aprendizagem da LI?

²⁹ Os sons interdentais são tratados no livro *Intro* da quinta edição. No livro 1, com o qual P1 e E1 trabalhavam, elementos suprasegmentais prevalecem, e quase não há tratamento de elementos segmentais.

³⁰ The two th sounds are notoriously difficult for second language learners because they are not common sounds in many of the world's languages. While not many words in English contain the /ð/ sound as in *'thy'*, the words that do contain this sound are among the most frequently used words in the English language. For example, the words *'the', 'this', 'that', 'these', 'those', 'then', 'than', 'there', 'though', 'they', 'them', and 'their'* all begin with the /ð/ sound. The /ð/ sound is also found in such common words as *'mother', 'father', and 'brother'*. Thus, you can see how important this sound is in English. (AVERY; EHRLICH, 1992, p. 24)

importância do grau de acento, se tratava como algo variável de curso para curso a depender das necessidades de aprendizagem, ou se buscava reduzir os sotaques.

<p>P e P1 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestrutura da)</p>	<p>(...) P: e aí depende, eu acho, da intenção pessoa, o quanto ela QUER, né, SOAR em determinado sotaque, né... P1: É. P: e... você mencionou a palavra identidade, que eu acho interessante. Com que tipo de fala a pessoa quer se identificar. P1: <i>Exatamente.</i> P: Muitas vezes ela tá aprendendo inglês, mas ela não quer se identificar com aquela fala P1: <i>exatamente</i> P: Defender a própria identidade... então aí nesse caso, ela vai ter sotaque brasileiro bem marcado. P1: <i>É verdade. E alguns quando começam a estudar ainda não estão FAMILIARIZADOS então ainda se SENTE distante, né, aí conforme vai avançando... e aí, né, a pessoa acaba realmente se envolvendo mais... é, às vezes até acaba aparecendo a oportunidade de... encontrar alguém no trabalho, uma coisa, então aquilo que começa entrar um pouco mais na vida da pessoa, aí ela começa a naturalizar um pouco mais né, aí vai fluir um pouco melhor. Mas isso, assim, também é difícil. Às vezes você, dessa forma, começa, mas não é com todo mundo, né.</i></p>
---	--

Neste último trecho de fala, notamos que P1 demonstra acreditar (não se pode saber se consciente ou inconscientemente) em uma ideia ambientalista de aquisição de LEs, mais especificamente a teoria da afiliação (ou aculturação), em que a ambientação do aprendiz em um meio favorável à(s) cultura(s) imanescentes à língua-alvo trará uma aprendizagem favorável.³¹ O pesquisador tinha a intenção de averiguar qual o posicionamento de P1 sobre a relação entre LEs, sua pronúncia e a evidenciação das identidades culturais. P1 contribuiu com a noção de que há um processo gradual de aproximação ou afastamento de um falante em relação a uma língua-alvo a partir de sua socialização nessa língua. Assim, essa foi uma reflexão bastante útil para o entendimento de como P1 compreende não apenas a função da instrução da pronúncia, mas a aquisição da LE de maneira geral.

Após essa reflexão, o pesquisador decide perguntar a sobre como P1 avalia diferentes tipos de atividades de pronúncia e se ela acharia importante as utilizar. P1

³¹ Mais sobre a teoria da afiliação e outras teorias de aquisição de segunda língua/língua estrangeira pode ser encontrado em Menezes (2013).

foi apresentada a uma atividade de *Listen and Repeat*³² que traz reminiscências do audiolingualismo, como observado por Jones (1997):

<p>P e P1 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestrutura da)</p>	<p>(...) P: aqui a gente vê que ele [o exercício] é pontual, né, ele trata um pouco disso e já passa... alguns autores propõem que depois... ela precisaria de uma prática mais estendida... para a pessoa não simplesmente passar aquilo e ser uma informação que... passou, né.</p> <p>P1: hum... é, normalmente, é... eu acabo cobrando isso, né, às vezes peço para ele [E1] ler o enunciado, e conforme vai fazendo as leituras, eu vou, opa, espera um pouquinho, às vezes a gente consegue fazer uma LIGAÇÃO ali, né, olha lá! Daí ele VOLTA, né, normalmente eu vou trazendo isso dessa maneira, né.</p> <p>P: No próprio material, né, conforme for aparecer essa ocorrência de novo, chamamos atenção.</p> <p>P1: ISSO, exato</p> <p>P: Legal, Legal</p>
---	---

No excerto acima, o pesquisador procura afirmar a necessidade de uma extensão da prática controlada (*listen and repeat*) para atividades que tratem do mesmo tópico de maneiras diferentes. É preciso reforçarmos que o *listen and repeat* tem seu importante lugar de reforço comportamental dos tópicos de pronúncia, mas que, para que o tópico seja mais bem compreendido e seja adquirido com maior facilidade, precisa ser complementado com outras atividades, diferentes do reforço comportamental, como defendido por Celce-Murcia et al. (2010) e evidenciado no quadro 1 do capítulo 1 e no início deste capítulo.

Como podemos observar, P1 atesta que procura destacar elementos de pronúncia não apenas nas atividades exclusivamente dedicadas a elas, mas em outras também. Destaca a leitura em voz alta, que se configura como uma prática controlada.

Assim, observamos que, das cinco categorias de atividades apresentadas por Celce-Murcia et al. (2010), evidenciadas no início deste capítulo, P1 relata utilizar três:

1) descrição e análise dos elementos fonológicos trabalhados, ainda que *impromptu* e não sistematizada, por meio de comentários sobre tais estruturas nas atividades do livro.

³² Atividade disponível no Apêndice II.

2) prática controlada, que aparece no livro utilizado, nas atividades voltadas a pronúncia.

3) prática controlada, por meio da leitura em voz alta em textos do livro.

Tendo discutido sobre atividades de *listen and repeat*, entendemos que P1 não as utiliza unicamente, ainda que a transcendência desse tipo de atividade se dê de maneira menos planejada, se embasando mormente nas atividades do LD que utiliza. Em outras palavras, a única categoria utilizada mais sistematicamente é a de prática controlada, pois as outras são, ainda que atividades de aula, realizadas *in promptu* pela professora.

Demos a P1, em seguida, um exemplo de atividade de ritmo inspirada em atividades encontradas em Avery e Ehrlich (1992) e em Celce-Murcia et al. (2010) para demonstrar como atividades a respeito de suprasegmentais podem ser trabalhadas com aspectos imagéticos facilitadores da compreensão a partir de descrição linguística e práticas controladas de leitura:

I was on a **train** from **Washington** to **New York** last month when I found a **book lying** under my **seat**.

No exemplo acima, o ritmo típico da LI é apresentado por meio do uso de tamanho de fonte maior para palavras tônicas e menor para palavras átonas. A partir dessa frase, o professor pode explicar que existe um padrão da LI que se difere do PB³³ (descrição e análise) e pedir para que o estudante ouça a frase à medida em que também a lê no quadro e, assim, tem um referencial visual. É possível também realizar prática controlada a partir de atividades de leitura.

O objetivo de apresentar essa atividade a P1 era identificar se ela já havia utilizado atividade parecida com essa anteriormente. P1 lembrou que encontra atividades semelhantes no livro *Interchange* e também em *American English File* (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; BOYLE, 2013), outro livro com o qual trabalha em outros cursos. De fato, tais LDs apresentam referenciais visuais semelhantes.

³³ Português brasileiro.

Interchange utiliza recursos imagéticos com maior frequência ao tratar de elementos suprasegmentais, enquanto se vale do AFI³⁴ para tratar dos elementos segmentais. Já *American English File* tem recursos com desenhos também para segmentais.

Ao final da entrevista, P1 pergunta ao pesquisador se há algum outro som que seria interessante de se implementar. Comento que também são relevantes a pronúncia de finais consonantais em palavras da LI, que falantes do PB costumam produzir com final vocálico átono em processo de ressilabificação. P1 se lembrou da dificuldade que falantes do PB têm em diferenciar os sons /r/ e /h/ na produção oral, como nos pares mínimos *rat* e *hat*.

Alguns dias após a entrevista, P1 enviou um vídeo de gravação em aula em que E1 participa de uma atividade de conversação. O modelo da atividade é de entrevista, em que P1 faz perguntas utilizando as estruturas gramaticais da unidade de *Interchange 1* com os quais estavam trabalhando (uso dos advérbios de frequência como *often, always, never, etc*). A interação durou cerca de cinco minutos. A seguir, inserimos o trecho inicial da conversa³⁵:

<p>P1 e E1 (Durante a etapa 2 - Diagnóstico de necessidades de aprendizagem - transcrição fonética))</p>	<p>P1: Ok, E1, so we are going to talk about the things here in 'ou'keɪ, (...) sou wi ar 'gouɪŋ tu tɔk ə'baʊt ðə θɪŋz hɪr ɪn</p> <p>exercise Interchange 6, right? ... I'm going to ask you some 'eksə'saɪz ,ɪntər'tʃeɪndʒ sɪks, raɪt? ... aɪm 'gouɪŋ tu æsk ju sʌm</p> <p>questions and you give me the answers, right? Do you... do you 'kwɛstʃənz ænd ju gɪv mi ði 'ænsərz, raɪt? du ju... du ju</p> <p>bake cookies? beɪk 'kʊkɪz?</p> <p>E1: I don't bake cookies... aɪ dɒntʃɪ beɪk kʊks...</p> <p>P1: Ah, ok, so, do you... does your wife bake cookies? ə, 'ou'keɪ, sou, du ju... dʌz jʊə waɪf beɪk 'kʊkɪz?</p> <p>E1: Yes, my wife bake cookies.</p>
--	---

³⁴ Alfabeto Fonético Internacional.

³⁵ As falas de trechos de diagnóstico dos estudantes foram transcritas foneticamente com o auxílio do website toPhonetics.com.

	<p>jəs, maɪ waɪf beɪk 'kʊkz.</p> <p>P1: Oh, yeah, I know she bakes cakes, delicious cakes [risos] ou, jæ, aɪ nou ʃi beɪks keɪks, di'liʃəs keɪks</p> <p>E1: The better [risos] de'bɛtər</p> <p>P1: And how often does she bake cookies? ænd haʊ 'oʊfən dʌz ʃi beɪk 'kʊkiz?</p> <p>E1: Ahm, she bakes cookies... once a week... (...) əm, ʃi beɪks 'kʊkz... wʌns ə wɪk...</p> <p>P1: And how well does she bake cookies? ænd haʊ wɛl dʌz ʃi beɪk 'kʊkiz?</p> <p>E1: I believe... that's ok (...) aɪ bi'lɪv... dæts 'oʊ'keɪ</p>
--	--

Identificamos que, realmente, E1 apresenta especificidades comuns a falantes brasileiros de nível iniciante como os supramencionados, assim como também notamos a epêntese vocálica em verbos regulares no passado (como em moved - /mu:vld/).

Como os sons interdentais foram os mais destacados por P1 para a realização de atividades, resolvemos trabalhar com estes sons, visto que foi possível perceber na fala de E1 uma produção de alveolares no lugar dos interdentais.

Para a elaboração das atividades a serem implementadas, pesquisador e P1 se comunicaram por meio de mensagens de texto. O plano metodológico inicial incluía uma nova reunião online (não gravada), mas como não houve compatibilidade na disponibilidade de horários, passamos a uma segunda opção, que foi a discussão assíncrona por meio de mensagens em aplicativo (em áudio e texto).³⁶

Após o envio das primeiras ideias de trabalho, P1 manifestou que esperava maior prescritividade por parte do pesquisador.

³⁶ Seguimos com o mesmo tipo de elaboração das atividades de forma assíncrona nas atividades da segunda e terceira duplas.

<p>P e P1 (Durante a fase de elaboração das atividades, após a entrevista semiestruturada. Contato por Whatsapp)</p>	<p>P1 (em áudio): (...) na verdade eu não consegui entender quais são as atividades que você quer que eu aplique... não sei se você deu apenas as sugestões para que eu elabore essas atividades ou se você já me colocou as atividades prontas (...) eu vejo, assim, algumas sugestões de atividades, mas nada pronto né (...)</p> <p>P1 (em texto): Se no caso for para eu elaborar as atividades confesso que não conseguirei fazer isso tão já 😊.</p>
--	---

As primeiras propostas de atividades (Apêndice IV)³⁷ apresentavam as ideias, mas não detalhavam procedimentos, na intenção de que os professores participantes as interpretassem da maneira mais independente possível em suas implementações. No entanto, o texto parece ter ficado vago e o procedimento da participação na pesquisa não havia ficado claro.³⁸

Entendendo que P1 procurava propostas mais objetivas do que o pesquisador estava realizando até aquele momento; este redigiu um documento com as propostas discutidas até então, com enunciados e explicações para as propostas de atividades mais detalhadas. A impossibilidade de um encontro online síncrono com P1 acarretou alteração nos procedimentos de geração de dados que haviam sido inicialmente planejados. A elaboração das atividades a serem implementadas de forma assíncrona culminou em menor grau de interatividade e, por consequência, uma maior prescritividade por parte do pesquisador.

A seguir, apresentamos a segunda versão da proposta realizada, que foi a base utilizada para a preparação e implementação das atividades por P1. O pesquisador contemplou na proposta atividades de descrição e análise dos sons, conscientização fonológica (discriminação auditiva) e prática controlada.

³⁷ As propostas incluíam o uso do site *youglish.com* para realização de conscientização dos sons θ e δ por parte de E1, o uso do preenchimento de lacunas a partir de uma música, o uso de uma imagem do aparelho fonador para reconhecimento do ponto de articulação, a elicitación de palavras com interdentais a partir dos textos do LD utilizado com posterior instrução sobre a diferença entre vozeadas e desvozeadas.

³⁸ Como apontado no capítulo 02, Metodologia, realizamos pilotagem da entrevista semiestruturada, mas não dos outros instrumentos.

Na lista abaixo, você encontrará propostas de atividades curtas que podem ser implementadas em sua aula, a partir do conteúdo do livro que está sendo trabalhado:

Propostas de trabalho com os sons interdentais (-th): θ e ð


- As palavras encontradas e listadas abaixo podem ser utilizadas, tanto isoladamente, como em seu contexto frasal / textual, como insumo para as propostas que seguem. Você pode utilizá-las, ou escolher outras que encontrar na unidade sendo trabalhada no momento.
- A partir da atividade *Conversation* da unidade 7 (Interchange 1, página 47), podemos encontrar as seguintes ocorrências de palavras com -th:

With
There
The
Weather
Thing
Something

9 CONVERSATION Lucky you!

A Listen and practice.

Leah: Hi, Cody. How was your vacation?
Cody: It was excellent! I went to California with my cousin. We had a great time.
Leah: Lucky you! How long were you there?
Cody: About a week.
Leah: Cool! Was the weather OK?
Cody: Not really. It was pretty cloudy. But we went surfing every day. The waves were amazing.
Leah: So, what was the best thing about the trip?
Cody: Well, something incredible happened. . . .



B Listen to the rest of the conversation. What happened?

PROPOSTA 1: Elicitação.

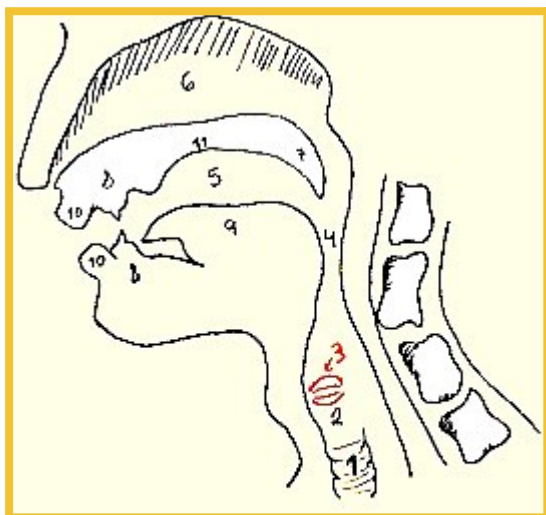
Após a conclusão do exercício *conversation* da página 47, liste as palavras grafadas com -th encontradas na atividade: *with, there, the, weather, thing, something*. Pergunte ao aluno: o que elas têm em comum?

* Caso o aluno apenas reconheça a mesma grafia na lista de palavras, mas não os mesmos fonemas interdentais (θ e ð) presentes na lista, leia-as novamente em voz alta para o aluno evidenciando os fonemas trabalhados. Não é necessário corrigir ou reproduzir formas “inadequadas” que porventura sejam proferidas pelo aluno, apenas as formas com os fonemas a serem trabalhados.

* A partir do momento em que o aluno reconhece, na lista, que todas as palavras apresentam fonemas interdentais (θ e δ), construa conjuntamente um novo diálogo em que as mesmas palavras estejam presentes. O tópico pode ser o mesmo da atividade na página 47, ou algum relacionado com conhecimentos prévios do aluno.

PROPOSTA 2: Recursos visuais e instrução explícita a partir do corte sagital.

Mostre ao aluno o seguinte mapa do aparelho fonador e faça uma explicação da produção do som θ e do som δ (Você pode adaptar o texto que se segue da imagem para uma linguagem mais coloquial e menos técnica). Peça para o aluno indicar o ponto de articulação na figura e, em seguida praticar as palavras listadas a partir da atividade da página 47, ou outras que achar conveniente.



→ Para articular θ e δ , coloque a língua entre os dentes. Para articular o som θ , você deve permanecer com a língua entre os dentes e imaginar que vai articular a consoante **S**. Você produzirá o som θ . Para articular o som δ , você deve permanecer com a língua entre os dentes e imaginar que vai articular a consoante **Z**. Você produzirá o som δ .

Após a explicação e averiguação do entendimento do aluno, pratiquem o diálogo apresentado na atividade da página 47, ou em outras que achar conveniente.

PROPOSTA 3: *Shadowing*.

Nos links a seguir, os apresentadores explicam a prática e benefícios do “*shadowing*”.

<https://www.youtube.com/watch?v=GVWFGlyNswI&t>

<https://www.youtube.com/watch?v=kCp4RYiezZc&t>

Explique ao aluno a proposta e os possíveis benefícios da prática do *shadowing*. Em seguida, demonstre a prática com o áudio da atividade apresentada no livro (*conversation*, página 47). Por fim, peça para que o aluno pratique o *shadowing* uma ou duas vezes a partir do áudio da atividade.

PROPOSTA 4: www.youglish.com.

Após a conclusão do exercício *conversation* da página 47, liste as palavras grafadas com *-th* encontradas na atividade: *with, there, the, weather, thing*. Pergunte ao aluno: o que elas têm em comum?

A partir do momento em que o aluno reconhece, na lista, que todas as palavras apresentam fonemas interdentais (*θ* e *ð*), abra o site www.youglish.com, e compartilhe a tela e áudio com um aluno. Insira uma das palavras da lista na caixa de busca do site, que deverá encontrar ocorrências de produção oral desta palavra em vídeos do YouTube. Você pode, também, adicionar uma hashtag na busca para que o site encontre a palavra contextualizada no tema discutido durante a aula (por exemplo, "*weather #vacation*, ou "*the #beach*").

Verifique se o aluno considera se a palavra e o fonema são fáceis ou difíceis de se identificar. Peça, então, para que ele reproduza a frase em questão, após ouvir algumas vezes.

Uma opção é trabalhar o *shadowing*, proferindo a palavra e frase em questão em conjunto com o áudio do site.

PROPOSTA 5: Cloze (<https://www.textcompare.org/cloze-test-maker/>)

Ao invés de trabalhar com a versão original do exercício (*Conversation*, página 47), peça para que o aluno feche o livro, e envie a ele a seguinte versão do texto do exercício:

A. Listen and place the following words where you listen to them:

| The | With | There | Something | Weather | Thing |

Leah: Hi oh, Cody. How was your vacation?

Cody: It was excellent! I went to California _____ my cousin. We had a great time.

Leah: Lucky you! How long were you _____?

Cody: About a week.

Leah: Cool! Was the _____ OK?

Cody: Not really. It was pretty cloudy. But we went surfing every day. _____ Waves were amazing.

Leah: So, what was the best _____ of the question

Cody: Well, _____ incredible happened...

B. Listen to the rest of the conversation. What happened?

Peça para que o aluno elabore frases a partir das palavras observadas. Pratiquem as frases em voz alta.

Ao término da resposta da parte B, pergunte ao aluno o que as palavras preenchidas têm em comum.

A partir da elicitación da resposta correta, toque o áudio novamente para o aluno e peça para que foque nas palavras destacadas na atividade.

Em seguida, peça para que o aluno encontre palavras com sons interdentais em outras ocorrências em páginas anteriores do livro.

P1 escolheu as seguintes atividades: 1) Elicitación, 2) Recursos visuais e instrução a partir do corte sagital e 5) preenchimento de lacunas, mesclando-as durante a implementação com outras atividades do LD.

As propostas 3 e 4, segundo P1 no visionamento, não foram escolhidas porque ela teria que dispor de um tempo que não tinha para entendê-las e planejá-las.

Apesar de, em um momento das conversas por mensagem, P1 ter manifestado certa insegurança com a própria pronúncia ao ter pedido para o pesquisador corrigi-la quando necessário, demonstrou segurança e desenvoltura na implementação das atividades. O pesquisador, durante as conversas, a tranquilizou sobre sua proficiência e destacou que o objetivo das atividades seria observar as propostas pedagógicas e não a própria pronúncia da professora.

Consideramos que professores FNNs, muitas vezes, têm uma pronúncia mais inteligível do que julgam ter. Underhill (2011) destaca que o professor FNN não precisa se ater ao “modelo” de inglês que irá ensinar de maneira a impedi-lo de instruir sobre pronúncia³⁹.

³⁹ Underhill (2011), em oficina a professores FNNs: “o modelo que vamos estudar? “Qual inglês” vamos usar? Bem, é o inglês do professor. Neste caso, deste que vos fala. Mas se o professor vier

Com frequência, vemos estudantes indagando sobre a variedade que está sendo utilizada em sala, como se uma variedade apresentasse maior ou menor grau de desafio do que outras. No entanto, vale notar que a maioria das questões pertinentes à aprendizagem da pronúncia não diz respeito a questões dialetais, mas a elementos comuns à maioria dos dialetos mais propagados. Por isso, um professor proficiente na LI será capaz de instruir sobre a pronúncia apresentando sua própria variedade linguística.

O recurso do corte sagital é utilizado em muitos materiais instrucionais, como Hagen e Grogan (1992), Celce-Murcia et al. (2010) e Harmer (2007). Na proposta didática enviada à aluna, a descrição da articulação do som foi retirada de Cristóforo Silva (2012), em seu capítulo sobre os sons interdentais. O objetivo é proporcionar ao estudante recursos visuais para o entendimento dos pontos e modos de articulação. Como o LD *Interchange* não apresenta esse recurso, a atividade escolhida se assenta como um bom complemento para o curso de E1.

A proposta de atividade de completar lacunas (proposta 5) é adaptada de Celce-Murcia et al. (2010). Essa atividade também complementa o LD, pois possibilita um momento de maior conscientização a respeito dos sons trabalhados.

3.1.2 Atividade realizada e visionamento com P1

Esta subseção e as próximas subseções em que são descritas as atividades realizadas e os visionamentos são organizadas da seguinte maneira: discorre-se primeiramente sobre como o professor participante realizou a atividade, e em seguida o andamento da atividade (gravada em vídeo) é descrito quanto ao desempenho do estudante participante e sua opinião sobre a atividade. Da sessão de visionamento, trazemos o feedback do professor sobre a atividade, com transcrição de trecho de sua fala e análise do pesquisador.

P1 iniciou a aula com a proposta 5. E1 teria que, a partir do áudio do livro, identificar as palavras omitidas em lacunas. Foi uma atividade de adaptação da proposta original do livro, em que os estudantes ouviriam o áudio com acompanhamento da leitura e, posteriormente, fariam leitura em voz alta. E1

de qualquer outro país do mundo, será a pronúncia daquele professor.” Original: The model that we use? Which English is it going to be? Well it's the English of the teacher. In this case this one. But if the teacher is from any other country in the world it is that teacher's pronunciation.

precisou ouvir várias vezes o áudio e necessitou de apoio de P1 para completar a primeira parte da atividade. A dificuldade de E1 foi compatível com seu nível de proficiência. P1, em seguida, continuou com a proposta do livro, de leitura em voz alta, que se configura como prática controlada. Após a leitura, P1 realizou a elicitación (proposta 1), em que E1 foi rápido para identificar os padrões. P1, então, recorreu à descrição dos sons θ e δ por meio da imagem do corte sagital (descrição e análise), e, então, P1 procedeu à prática controlada. Nos momentos de prática, E1 apresentou alguns sinais de nervosismo. P1 relatou que o nervosismo mais provavelmente seria por motivo da gravação. No entanto, apesar de sinalizar certa insegurança, foi exitoso em todas as atividades.

Ao início do visionamento, o pesquisador mencionou a intenção de propor atividades que superassem o *listen and repeat*, compartilhando com P1 um trecho de Jones (1997), sobre a hegemonia das práticas controladas por meio de *listen and repeat* na maioria dos LDs. A partir desse momento, P1 contribuiu ricamente com a pesquisa, pois discordou do posicionamento de Jones e, por consequência, do pesquisador, que concorda com os argumentos do autor.

A PP é rigorosa quanto a não haver “imposições de cima para baixo” (DEMO, 2004, p. 103) no momento da produção dos dados. No diálogo entre o pesquisador e P1, consideramos que tenhamos logrado uma relação de dialogia produtiva, pois quando foi apresentada pelo pesquisador uma posição de apoio à interrupção com as formas mais comuns de instrução em pronúncia (nas palavras do pesquisador durante o visionamento, “transcender o *listen and repeat*”), P1 se contrapôs com um posicionamento mais conservador, declarando que entende ser essa a forma mais eficaz, pois entende que foi assim que aprendeu e que sempre ensinou com êxito.

<p>P e P1 (Durante a etapa 3 - visionamento)</p>	<p>P1: essa parte de <i>drills</i>, eu sou a favor. Muito, MUITO mesmo. Eu, quando entrei numa escola, uma escola MUITO boa, né, mas para mim, a metodologia não... não DAVA, não FUNCIONAVA mesmo (...) o professor só falava em inglês na sala (...) e ia, assim, ia cobrando como se fosse uma coisa natural, mas para mim aquilo, a sensação é que eu saí pior do que tinha entrado. Horrível, HORRÍVEL</p> <p>P: hum</p> <p>P1: (...) Aí eu fui para uma outra escola, uma OUTRA metodologia, que é baseada na metodologia de, de repetição (...) eu aprendi assim, eu ganhei a minha fluência assim.</p>
--	---

A reflexão de P1 está assentada em sua experiência, manifestando a crença de que a forma de instrução que foi eficaz para ela será eficaz também para outros estudantes, ou seja, há indícios de que em sua abordagem da instrução de pronúncia P1 traz sua cultura de docência adquirida como fonte primária, aparentemente sem realizar exame consciente frequente.

Parece-nos que a primeira experiência de P1 tinha pouca instrução focada na forma, e isso a levou a uma má experiência de aprendizagem. Com sua louvável resiliência para aprender, encontrou uma metodologia de instrução com foco mais estrutural, e ela foi eficaz. P1 discorreu que, em sua opinião, a melhor forma de instrução é a baseada em *drills*, principalmente em fases iniciais.

A diferença de posicionamento, então, encontrou um meio-termo. O pesquisador concordou com P1, que formas convencionais de ensino podem, de fato, ser eficazes em muitos casos. No entanto, é evidente que muitos estudantes passam anos em cursos de LI sem desenvolver a consciência dos sons ou a pronúncia inteligível. Lembramo-nos, neste ponto, que as técnicas de produção controlada existem (e persistem) por serem eficazes em alguma monta. P1, por outro lado, concordou que propostas de simples implementação (como a apresentação de pontos de articulação em imagens de corte sagital), têm potencial para auxiliar a aquisição de pronúncia.

Ao ser indagada sobre as atividades propostas, P1 declarou que não as conhecia como opção de instrução de pronúncia, e entendeu que todas as ideias implementadas são úteis para o desenvolvimento de aspectos fonológicos.

Ao final da atividade, P1 fez a E1 as perguntas requisitadas pelo pesquisador sobre sua percepção de dificuldade e nível de conforto para realizar a atividade:

Para a pergunta 1 (*From 0 to 5, how difficult was this activity?*), E1 respondeu 5 e para a pergunta 2 (*From 0 to 5, how comfortable did you feel with the topic and the activity?*)⁴⁰, E1 respondeu 3. Ambos pesquisador e P1 ficamos surpresos com a primeira resposta, que demonstra certa ansiedade por parte de E1. Ele respondeu a todas as demandas de P1 satisfatoriamente, mas sentiu que havia dificuldade. Em relação ao conforto com a atividade, sua resposta demonstra que talvez tenha certa resistência a produzir os sons interdentais, mas é possível que também seja fruto da não familiaridade com os tipos de atividades e a consciência da câmera gravando.

⁴⁰ Tradução das perguntas ao estudante: 1) De 0 a 5, quão difícil foi esta atividade? 2) De 0 a 5, o quão confortável você se sentiu com o tópico e com a atividade?

Perguntada sobre as atividades realizadas, P1 as aprovou.

<p>P e P1 (Durante a etapa 3 - visionamento)</p>	<p>P: Você achou que as atividades implementadas ajudaram?</p> <p>P1: Sim, acho que sim... com certeza. Pela praticidade, isso é MUITO importante, né, porque...</p> <p>P: né, hu-hum, pelo tempo de preparação... hum</p> <p>P1: é, algo mais [inaudível] já não dá para fazer, né, cê tem que fazer alguma coisa já... ESPECÍFICA ali, "ó, já vai combinar, vai ser isso aqui, vai ser SÓ, a pronúncia, né.</p> <p>P: É. É, o que me preocupa é isso. É... eu não, eu não pensei... quando eu fiz o projeto para pesquisar nesta área, eu pensei, "não, não quero fazer UM CURSO DE pronúncia". Mas assim, "e nos propósitos gerais?" né, quando o curso é para um aluno que tem TODAS as questões... estrutura, léxico, as quatro habilidades, tudo para trabalhar... né? Como fazer a pronúncia melhorar NESSE curso.</p> <p>P1: EU achei que, eu achei que foi muito eficaz, né, pelo menos no nosso tema aqui, no -TH, pelo menos eu achei que foi... é lógico que com outros alunos que têm mais dificuldade, né, eles tenham que ficar assim, realmente se policiando MAIS nessa questão. Mas em termos de CLAREZA do som, onde é produzido, COMO É? Isso aí... isso aí com certeza a atividade cumpre muito bem.</p> <p>P: É... e aí... você pretende [pausa, lendo a pergunta]... ah, sim, você faria essas atividades novamente? Você falou que a atividade do aparelho fonador você faria, né, novamente</p> <p>P1: hu-hum, sim.</p>
--	--

O trecho evidencia que P1 não se motivou a implementar as atividades com o site *youglish* e com o *shadowing*, porque demandaria um tempo de preparação que não tinha disponível. Talvez, as outras propostas fossem mais confortáveis por serem mais semelhantes às suas outras práticas de sala de aula.

No excerto, vemos ainda que, ao compreender a possível eficácia de modos de instrução que não sejam a prática controlada por meio do *listen and repeat*, P1 demonstra que, provavelmente, seu contato com tais modos de instrução será aumentado no futuro. P1 teve grande capacidade de conectar as atividades discutidas na pesquisa com as atividades do LD que utiliza, mantendo seu estudante engajado e exitoso no decorrer da atividade.

Além de observar e comentar a atividade, P1 também manifestou posicionamentos sobre o ensino de pronúncia de maneira geral. Na interação, em

diferentes momentos, P1 demonstrou acreditar que a instrução de pronúncia é mais adequada para aprendizes de nível avançado.

<p>P e P1 (Durante a etapa 3 - visionamento)</p>	<p>P1: Então, eu penso assim, para o aluno iniciante, é... eu acho que... eu ACHO não, né, eu sempre fui, desde quando eu comecei a estudar inglês, né, os professores, eles sempre falavam, que são poucas coisas que a gente tem que dominar, né, nesse início... que a pronúncia, não é que ela não é importante, ela é importante, mas a gente tem um outro momento, né, que, em um avançado, né, um pouquinho mais avançado, né? Um momento um pouco mais avançado, não nesse início para ser trabalhado, né? (...) Eu acho que, assim, é... eu não penso que nesse primeiro momento a gente tenha que FOCAR tanto na pronúncia, né. Por exemplo, eu CORRIJO... eu falo para o aluno no início do curso, falo, olha, posso te interromper? Né? Para fazer a correção? Você quer falar e que depois eu corrija?</p>
--	--

P1 entende que a instrução da pronúncia é mais eficaz para alunos avançados. Este posicionamento encontra reverberação em outros discursos e contextos, não sendo incomum de se encontrar.

Entretanto, nos dados gerados, observa-se que E1 não teve dificuldades na realização da atividade, demonstrando que conscientizou-se (no momento da interação) do som trabalhado e o produziu em prática controlada sem excessiva dificuldade. Assim, os dados não indicam que seria inviável realizar atividades com estudantes de nível básico como E1, a despeito do posicionamento de P1.

Entendemos que a instrução de pronúncia em todos os níveis seja válida, pois em início de processos de aprendizagem muitos padrões se cristalizam, como nos apontam Darcy, Ewert e Lidster (2011, p. 94):

Pesquisas apontam que realizar instrução de pronúncia no início pode maximizar os benefícios da exposição à L2 (...) porque o cerne da aprendizagem perceptual e fonética de adultos acontece no primeiro ano de exposição intensa à L2, evidenciando que a pronúncia é mais maleável durante esses primeiros meses. Portanto, para contextos de ISL ou um programa de LI intensivo, a instrução de pronúncia é melhor implementada desde o início e não deveria ser reservada aos níveis avançados.⁴¹

⁴¹ Tradução: Research also suggests that providing pronunciation instruction early could maximize the benefits of L2 exposure (see Best & Tyler, 2007, for a review) because the bulk of perceptual and phonetic learning in late-onset SLA takes place within the first year of intensive exposure to the L2, implying that pronunciation is most malleable during the first few months. Therefore, for ESL contexts or in an intensive English program, pronunciation instruction is best implemented from the very beginning and should not be reserved for the higher levels.

Podemos especular que o posicionamento de P1 pode ser arraigado, ainda, à forte herança audiolingual da instrução de pronúncia, por trazer a noção de que uma boa pronúncia seja aproximação do falar nativo (o que um iniciante não conseguiria realizar), e uma instrução centrada na produção oral, e não na compreensão.

Talvez seja também oriundo da dificuldade de se ensinar pronúncia nos níveis mais elementares, visto que há muitos elementos para tomada de consciência, e diretrizes claras são raras na maioria dos contextos (DARCY et al., 2011).

No que se refere à instrução nos níveis mais básicos, pesquisas indicam que alguns elementos podem ser adquiridos no início, enquanto outros têm melhor eficácia ao serem apresentados mais tarde (DARCY et al., 2011, ALVES, 2012a). Há evidências de benefícios advindos da instrução explícita de pronúncia em todos os níveis. Entretanto, grande parte dos materiais voltados à pronúncia parece ter melhor implementação com estudantes mais avançados (DARCY et al., 2011), e os professores frequentemente não recebem informações sobre quais tópicos tratar primeiro.

Alves (2012a) indica uma possibilidade de sequenciação de níveis mais elementares a mais avançados. A consciência dos padrões silábicos e intrassilábicos (como a contagem de sílabas e as sequências consonantais possíveis ou impossíveis na língua-alvo) é um primeiro momento na manifestação de consciência fonológica. Em seguida, desenvolve-se a consciência dos fonemas e, “mais tardiamente, a consciência dos sons não-distintivos” (p. 186).

A conscientização em níveis iniciais é cara ao desenvolvimento da compreensão oral para que os estudantes não tenham percalços com produtos de contextos reais de fala.

Ao fim do visionamento, P1 se disponibilizou para contatos futuros.

3.1.3 Caso 2: P2 e E2

No momento da entrevista semiestruturada com P2, a professora ainda não havia decidido qual de seus estudantes escolher para trabalhar. Assim, prosseguimos conversando sobre suas aulas e, especificamente, sobre suas convicções sobre pronúncia.

P2 disse que utiliza o LD *American English File* com muitos estudantes, sendo este seu material principal de referência para estabelecimento dos currículos. Comentamos sobre o grande enfoque que este LD dá à pronúncia, especialmente sobre segmentais, apresentando o AFI como recurso, assim como elementos visuais relevantes para a instrução desses aspectos.

<p>P e P2 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestrutura da)</p>	<p>P: (...) eu tava me localizando aqui, agora eu abri um <i>American English File</i> aqui... aí eu lembrei que esse, as atividades de pronúncia desse livro tem os símbolos dos sons aqui...</p> <p>P2: hu-hum, sim.</p> <p>P: na primeira unidade tem... por exemplo, <i>train</i> [gesticula a forma do desenho]</p> <p>P2: eles associam a forma do desenhinho com a pronúncia [sorri e acena positivamente]</p> <p>P: eles associam com um desenho colorido, é</p> <p>P2: nem sempre dá CERTO esse desenho, assim, porque, às vezes, o desenho, tipo, do jeito que eles imaginaram ali o aluno nunca vai pensar no [na associação]. Mas alguns SIM, alguns sim, todo mundo lembra do som do <i>Cat</i>, lá do “A” mais aberto [faz expressão facial com o queixo mais baixo, característico do som /æ/]</p> <p>P: Aham!</p> <p>P2: Enfim, e o <i>schwa</i> também, que, né, é... (...) né que tipo você vai falar com a boca com preguiça, tipo “/ə/” [reproduz o som /ə/] e vai aparecendo. E eu não, nunca ignorei essa parte, nunca pulo essa parte, acho que ajuda, e acho que eles meio que lembram sim, porque eles retomam, assim, fala, eu percebi que eles começam acertar mais esse sons depois de ver o assunto (...)</p>
---	--

Nesse excerto, P2 reafirma confiança no LD que utiliza, o que evidencia aspectos do que realmente acredita ser boa instrução de pronúncia. Acredita fortemente que o uso do AFI auxilia os estudantes, e que a explicitação dos aspectos segmentais possibilita a sedimentação de hábitos fonológicos trabalhados a longo prazo. Vemos, também, que P2 gosta de utilizar recursos visuais (os desenhos dos livros, por exemplo), e cinestésicos (faz expressões faciais apontando para a própria face, ao expressar elementos segmentais de forma exacerbada).

Estas práticas de P2 evidenciam uma abordagem que transcende a herança audiolingual. Podemos perceber que P2 se preocupa com atividades de descrição e análise para promover a sensibilização dos estudantes para os sons da língua.

Em seguida ao comentário sobre o LD *American English File*, P2 mencionou suas técnicas de feedback corretivo, quando, baseada nos erros recorrentes do estudante, elabora *flashcards* online⁴² em que uma face da carta traz a palavra, e a outra, a definição e transcrição do AFI. Por elaborar esses recursos individualmente para cada um dos estudantes, P2 evidencia facilidade com o uso de recursos digitais, utilizando, satisfatoriamente, elementos de seu letramento digital na profissão.

Após falar sobre o LD *American English File*, o pesquisador começou a realizar algumas perguntas do roteiro (Apêndice II). As respostas foram produtivas, pois P2 apresentou suas perspectivas a respeito dos elementos sociológicos que influenciam a pronúncia.

<p>P e P2 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestruturada)</p>	<p>P: A pronúncia é afetada por fatores sociais? P2: SIM, com certeza... tem a questão de variar, por exemplo, pensando no inglês americano, que a gente sabe que tem, hum, além das variantes que... em relação à geografia, a gente tem as questões sociais, por exemplo, tem o <i>Black English</i>, né, é... enfim, e isso eu tô falando dos Estados Unidos que eu tive um pouco mais de contato, mas com certeza em todos os países, como questão de até, às vezes de uma afirmação de identidade de algum, de alguma população específica, né. Então, sim.</p> <p>P: É [pausa] cê usou palavra identidade, que é uma palavra que eu tenho usado bastante P2: Hum P: Por causa... da questão... assim, ensinar a pronúncia né, cê tá afetando a questão da identificação do aluno com aquela... com determinado grupo social, né... P2: Hu-hum P: Então, eu tenho usado “identidade” bastante. P2: É, eu sempre, assim, claro que eu acabo ensinando em inglês, que é mais, a gente, tá falando de inglês como língua internacional, mas claro que se for pra dizer quem, com qual sotaque se parece mais? Com o americano, porque é o que a gente acaba recebendo maior influência, é... e também foi onde a maior parte da minha experiência, tanto dos meus professores me ensinaram inglês como minha experiência pessoal (...) P: [tanto] de antes dos Estados Unidos como... P2: É, isso mesmo, mas eu sempre tento deixar claro que... que, por exemplo, quando o aluno fala de um jeito que tá mais, tá, me lembrou alguma coisa do britânico (...) eu diria, não tá errado, mas parece que você tá misturando um pouquinho os</p>
--	---

⁴² O site de *flashcards* mencionado foi o *quizlet*.

	sotaques, né, só para você saber que não está errado, você falou de certa forma que que é uma variação, né, que é uma variante.
--	---

P2 menciona a relação entre a pronúncia e evidenciação de elementos de identidade cultural. Comenta sobre a relação intrínseca entre a variedade da pronúncia e o grupo social a que pertencem os falantes. Notamos que P2 destaca não apenas as variedades linguísticas regionais, mas faz questão de destacar que outros elementos também a influenciam, citando o *Black English*, que é uma variedade regional, mas também marcada por etnicidade. No trecho inicial do capítulo 1, comentamos como, comumente, se reduzem variedades a apenas variedades nacionais. O que P2 destaca, portanto, é que tem consciência sobre a diversidade linguística mais aprofundada do que observamos no discurso do cotidiano.

Ainda no trecho transcrito acima, vemos P2 categorizar sua modalidade de ensino de línguas como “inglês como língua internacional”, que é uma nomenclatura paralela à de ILF, comentada no tópico 1.3.2 deste trabalho. Mais adiante, P2 demonstra mais evidências de sua adesão ao paradigma de ensino do ILF.

P e P2 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestruturada)	<p>P2: (...) E... tem mais gente falando inglês agora... que não é falante nativo do que nativo [risos]</p> <p>P: do que nativo [sorri e acena positivamente] (...)</p>
---	---

No trecho acima, P2 atesta um dado bastante recorrente entre os propositores do ILF, que é a ideia de uma comunidade internacional falante da LI como FNNs muito maior do que a de FNs. Os propositores do LFC atestam que, para estes falantes, alguns elementos de pronúncia não são necessários para que falantes FNNs compreendam-se entre si.

Baseando-se na leitura de um texto sobre ensino da pronúncia que havia lido recentemente (RIBEIRO; ROSA, 2021), P2 passa então a mencionar, espontaneamente, a questão da pronúncia dos sons interdentais (θ e δ).

<p>P e P2 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestrutura- da)</p>	<p>P2: [tem sons que] a gente não tá acostumado a produzir, né.</p> <p>P: hu-hum, por exemplo, a vogal mais aberta ou mais fechada, pra gente não tem DIFERENÇA.</p> <p>P2: é...</p> <p>P: Assim, é até imperceptível às vezes.</p> <p>P2: mas o CONTEXTO é que acaba ajudando a entender, às vezes, né, mesmo a parte da compreensão.</p> <p>P: esse é o fator fisiológico, sabe, e cognitivo, porque é a memória...</p> <p>P2: acho que afeta totalmente, porque a gente pode, na verdade, com os conhecimentos, ir MELHORANDO alguns sons que a gente não tá acostumado a produzir, a gente não produz, tipo, mesmo o som do -TH, que é um clássico em inglês, né.</p> <p>P: também, é.</p> <p>P2: a gente não TEM a necessidade de produzir esse som no português, mas isso não quer dizer que a gente não vá conseguir reproduzir ele com a prática, né, então acho que tem, existe uma dificuldade... mas também eu, essa SEMANA PASSADA eu li um artigo, me chamou muita atenção, falei, NOSSA, talvez eu pare até de pegar tanto no pé com questão do -TH... que trouxe uma questão de que os sons que REALMENTE... MUDAM o SENTIDO é que são mais problemáticos, né, então.</p> <p>P: hu-hum.</p> <p>P2: cê tava falando da vogal, por exemplo, agora, [querer] falar um <i>sheet</i> e falar <i>shit</i>, aí poderia causar um problema, para mim, na comunicação, agora, o -TH NEM SEMPRE, né.</p> <p>P: nossa, demais isso que você falou, P2, vai ser [gesticula comemorando] para minha tese vai ser... demais.</p> <p>P2: [risos]. (...) então, a gente pega no pé com coisas que nem sempre precisa pegar no pé... não são tão, tão importantes assim.</p>
--	---

Os autores do texto que P2 mencionou ter lido (RIBEIRO; ROSA, 2021) defendem considerarmos alguns aspectos do *lingua franca core* (LFC). Isso evidencia a preocupação da professora com a centralidade da inteligibilidade e com a necessidade de escolher os tópicos mais relevantes de se ensinar para o estudante, seguindo o LD utilizado de maneira autônoma, crítica e reflexiva.

O pesquisador entendeu que P2 gostava muito de trabalhar com segmentais, mas não havia ainda indagado sobre como trabalhava com ritmo e entonação. O pesquisador mencionou então a obra *The prosody pyramid*, de Gilbert (2008). Havia a intenção de averiguar se P2 trabalhava também com esses elementos, ou se

tratava apenas de segmentais, seja por convicção ou por influência de seu LD de preferência.

O pesquisador apresentou uma das atividades que Gilbert sugere, com a utilização de *gadgets*, objetos simples que facilitariam o entendimento de um padrão de acentuação a partir de uma descrição cinestésica de tal padrão. Gilbert propõe essa atividade para marcar acento lexical. O pesquisador a adaptou em sua explicação para uma atividade de acento frasal. P2 demonstrou interesse pela sugestão e pediu a referência do livro, que foi enviada posteriormente.

Stress and Vowel Length

Stretching wide, heavy, rubber bands while practicing the lengthened vowels can provide students with a kinesthetic focusing tool to reinforce the contrast in duration. Note: Thin bands are apt to break and also do not give the full impression of the real effort involved in making some syllables longer than others.

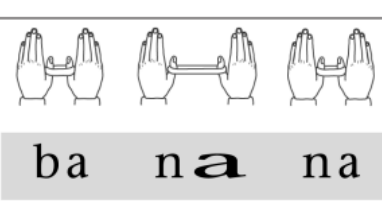


Figure 10: Use rubber bands to illustrate stress and vowel length

Example Exercises

1. Have students say the words below while stretching a rubber band wide when saying the stressed syllable.

Canada	umbrella	sandwich
English muffin	traffic signal	elementary

(GILBERT, 2008, p. 38)

Após comentar sobre as atividades com os gadgets, o pesquisador passou a apresentar para P2 as atividades do roteiro de entrevista, a primeira mais tradicional de LDs (prática controlada por meio de *listen and repeat*, Apêndice II), e a segunda sobre o ritmo acentual da LI, com o objetivo de obter um parâmetro de comparação a respeito das perspectivas sobre atividades de pronúncia entre os diferentes participantes, no mesmo modelo de apresentação que tinha feito a P1, baseado no questionário de entrevista.

Comparando a primeira atividade com as que conhece do livro *American English File*, P2 considerou que a do questionário semiestruturado tinha menos cores e desenhos, mas que isso não fazia as atividades de *American English File*

necessariamente melhores, pois muitos desenhos não eram compreendidos pelos estudantes.

A respeito da segunda atividade (sobre ritmo), P2 mencionou que é uma atividade parecida com algumas que aparecem no livro de tarefas de *American English File*. P2, no entanto, mencionou que não o utiliza muito. Por ser um material auxiliar ao livro principal, disse que nem ela, nem os alunos consideram esse tipo de atividade muito relevante. P2 constatou que seus alunos têm acesso a atividade semelhante sobre ritmo, mas talvez não compreendam muito bem o objetivo delas.

Embora fique claro que P2 preza mais por segmentais em suas aulas, a professora considerou particularmente interessantes as atividades de ritmo apresentadas na entrevista para discussão. É notável a abertura de P2 para a inovação em suas aulas. Decidimos, então, que as propostas para suas atividades seriam sobre ritmo e entonação, visto que foram tópicos que, aparentemente, trabalhava menos em suas aulas e que eram menos presentes no LD *American English File*, de sua preferência.

Terminada a interação da entrevista semiestruturada, P2 passou a refletir sobre qual estudante convidaria à pesquisa, e concluiu que E2, por seu perfil e disponibilidade, se beneficiaria das atividades a serem realizadas.

E2 era uma estudante classificada como de nível intermediário. P2 conjecturou que ela talvez se enquadrasse no nível B1+ do CEFR, que corresponde a alguém que consegue se comunicar satisfatoriamente em assuntos com que tem familiaridade, porém ainda não adquiriu uma vasta gama lexical e as estruturas mais complexas.

A seguir, encontramos um trecho de transcrição da primeira gravação entre P2 e E2, para reconhecimento de suas necessidades com pronúncia.

<p>P2 e E2 (Durante a etapa 2 - Diagnóstico de necessidades de aprendizagem - transcrição fonética)</p>	<p>(...) P2: So, I was reading the article and I tried to select some sou, aɪ wʌz 'rɛdɪŋ ði 'ɑrtɪkəl ænd aɪ traɪd tu sə 'lekt sʌm topics for us to talk about. Think about your company, you can 'tɒpɪks fɔr ʌs tu tɔk ə'baʊt. θɪŋk ə'baʊt jʊə 'kʌmpəni, ju kæn</p>
--	--

think about you company, but you can also think about your ideas

θɪŋk ə'baʊt ju 'kʌmpəni, bʌt ju kæn 'ɔlsəʊ θɪŋk ə'baʊt jʊə aɪ'diəz

in general, for the HR area, in your opinion... so one thing that

ɪn 'dʒenərəl, fɔr ði eɪtʃ-ɑr 'eriə, ɪn jʊə ə'pɪnjən... səʊ wʌn θɪŋ ðæt

they bring is the four-day work week... do you think this is

ðeɪ brɪŋ ɪz ðə fɔr-deɪ wɜrk wɪk... du ju θɪŋk ðɪs ɪz

possible here in Brazil?

'pɔsəbəl hɪr ɪn brə'zɪl?

E2: I think, for example that, at Google or international companies

aɪ θɪŋk, fɔr ɪg'zæmpəl ðæt, æt 'gʊɡəl ɔr ,ɪntər'næʃənəl 'kʌmpənɪz

that have an open mind, you know, to... to these ideas, I think

ðæt hæv ən 'oʊpən maɪnd, ju nəʊ, tu... tu ðɪz aɪ'diəz, aɪ θɪŋk

that's, that's POSSIBLE, but when I think about, for example,

ðæts, ðæts 'pɔsəbəl, bʌt wɛn aɪ θɪŋk ə'baʊt, fɔr ɪg'zæmpəl,

remote work, we... we take a LOT OF TIME to... to get to adapt

rɪ'moʊt wɜrk, wi... wi teɪk ə lɒt ʌv taɪm tu... tu get tu ə'dæpt

this kind of work, you know, I, I don't know, I think that's

ðɪs kaɪnd ʌv wɜrk, ju nəʊ, aɪ, aɪ daʊnt nəʊ, aɪ θɪŋk ðæts

POSSIBLE, I AGREE... with this, because you have less time to

'pɔsəbəl, aɪ ə'gri... wɪð ðɪs, bɪ'kɔz ju hæv les taɪm tu

work, but you know that you have MORE ONE DAY to have time

wɜrk, bʌt ju nəʊ ðæt ju hæv mɔr wʌn deɪ tu hæv taɪm

to do many things, to take care of your HEALTH and... what you

	<p>tu du 'meni θɪŋz, tu teɪk keɪ əv jʊə hɛlθ ænd... wɒt ju want, to travel everywhere, I think it's very NICE, it's, you... you want, tu 'trævəl 'ɛvri,wɛr, aɪ θɪŋk its 'vɛri naɪs, its, ju... ju make more... it's possible you you make more things, more job, meɪk mɔː... its 'pɔsəbəl ju ju meɪk mɔː θɪŋz, mɔː dʒɒb, more of your job using less, less hour (...) mɔː əv jʊə dʒɒb 'juːzɪŋ lɛs, lɛs 'aʊə</p>
--	---

Consideramos que um aspecto que valia a pena ser trabalhado seria o do ritmo e entonação frasal, porque notamos que a E2 produzia com bastante fluidez e competência os sons ligados (*connected speech*) e a maioria dos sons vocálicos e consonantais caros à intercompreensão / inteligibilidade, o que demonstra que, provavelmente, P2 e E2 tinham trabalhado com frequência esses aspectos.

Notamos, no entanto, que E2 transferia grande parte de seu padrão nativo de ritmo e entonação. Foi proposto que sugestões encontradas em Celce-Murcia et al. (2010) e Gilbert (2008) sobre prosódia poderiam ser pertinentes.

Nos moldes do que foi feito no primeiro caso, com P1 e E1, um documento com propostas de atividades foi enviado a P2 para que ela pensasse sobre as atividades a serem trabalhadas.

<p>Propostas de trabalho com padrões de ritmo e entonação:</p> <hr/> <p><u>PROPOSTA 1: Shadowing.</u></p> <p>Nos links a seguir, os apresentadores explicam a prática e benefícios do “<i>shadowing</i>”.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=GVWFGlyNswl&t</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=kCp4RYiezZc&t</p> <p>Procedimentos: Explique à aluna a proposta e os possíveis benefícios da prática do <i>shadowing</i>. Em seguida, demonstre a prática com um item de áudio do livro com o qual vocês</p>

trabalham. Por fim, peça para que a aluna pratique o *shadowing* algumas vezes a partir do áudio da atividade.

Extensão da proposta: uso de um “apito” ou então “murmurar” (“*humming*”) os sons seguindo o áudio, para que a aluna identifique o ritmo de fala ali usado.

Posteriormente, é possível encerrar a atividade fazendo uma reflexão sobre o padrão ali descoberto.

PROPOSTA 2: Quality Repetition.

Na obra “*Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*”, Gilbert defende que a simples repetição dos sons (*listen and repeat*) pode ser considerada pouco significativa, mas a repetição de *qualidade* faz com que os alunos adotem padrões de prosódia da língua.

De forma resumida, a quality repetition se resume em 2 etapas:

- 1) *Owning the Template*: escolhe-se um trecho curto de fala com um padrão de entonação que se queira trabalhar para que haja repetição.
- 2) *Analyzing the Template*: explora-se melhor que sílabas e/ou palavras são átonas e tônicas no trecho repetido, e também como o ritmo, ou a “musicalidade” do trecho é apresentado.

Caso tenha interesse em explorar mais as propostas de Gilbert, o texto completo pode ser encontrado aqui:

<https://www.tesol.org/connect/tesol-resource-center/search-details/teaching-tips/2013/11/06/teaching-pronunciation-using-the-prosody-pyramid>

A atividade de *Shadowing* (CELCE-MURCIA et al., 2010; Foote; McDonough, 2017) é uma proposta advinda de exercícios realizados em artes cênicas, em que os atores procuram desenvolver sua expressividade, assim como exercitar o autoconhecimento de suas próprias expressões e movimentos⁴³. Em aulas de LE, é uma de muitas técnicas de repetição possíveis, que requer que o estudante fale enquanto um modelo gravado ainda está sendo executado. Ou seja, ao invés de

⁴³ Foote e McDonough (2017) também mencionam o uso do *shadowing* em testes de psicologia cognitiva e tratamentos fonoaudiológicos para gagueira.

falar depois, o aprendiz fala ao mesmo momento em que gravação está sendo tocada.

Ao invés de repetir depois da fala, os estudantes, alegadamente, notariam melhor as diferenças entre seu próprio padrão de fala e o da gravação, melhorando tanto a produção quanto a compreensão oral. Semelhantemente, na atividade de *mirroring* (que, às vezes é utilizada como sinônimo de *shadowing*), os estudantes falam sincronizadamente com um trecho de fala. Segundo os autores, citando Monk, Lindgreen e Meyers (2004), o objetivo da atividade é “ajudar aprendizes a praticar linguagem não-verbal, analisar fala real, e reproduzi-la. Ao imitar um personagem de um filme, por exemplo, aprendizes passam a notar como a identidade interage com a pronúncia.” (p. 342)

Já a *quality repetition* proposta por Gilbert (2008) é uma atividade que engloba não apenas a característica de prática controlada da repetição, mas também os aspectos de descrição e análise, pois, em momento posterior à repetição ostensiva de determinada palavra, frase ou trecho de fala, o estudante passaria a ser apresentado a uma sensibilização maior sobre os elementos que o professor quer trabalhar. Trata-se de uma técnica indutiva com o objetivo de tornar a repetição mais significativa e comunicativamente rica para o estudante. Como o nome da técnica indica, Gilbert procura uma maneira mais eficiente de realizar repetição de sons ao trazer não apenas a adaptação “comportamental”, mas um tempo de reflexão sobre a atividade realizada, que possa facilitar a conscientização sobre o trecho repetido, com a oportunidade de entender a relevância de se produzir o trecho de maneira próxima ao modelo, e de também conseguir identificar os mesmos padrões em ritmo natural de fala.

Assim, a *quality repetition* é uma atividade que utiliza repetição, mas a torna parte de um processo reflexivo por parte do estudante. Gilbert argumenta que a repetição pode ser considerada uma parte enfadonha da aula, justamente por causa da ausência de reflexão e envolvimento com o insumo.

P2 se empolgou com a atividade de *shadowing*, mas declarou em mensagens de texto não ter entendido muito bem o propósito da *quality repetition*. Ao detalharmos melhor o que foi defendido por Gilbert (2008) como uma prática de repetição com maior foco e detalhamento na explicitação, P2 declarou ter compreendido melhor, mas que, ainda assim, tinha mais curiosidade por trabalhar com o *shadowing*.

P2 demonstrou seu entusiasmo com a técnica de *shadowing* também em suas redes sociais, fazendo vídeo em que apresenta a técnica para seus estudantes e seguidores.

Acreditamos que a escolha de P2 pelo *shadowing*, para além da questão de entender a proposta, passa pela intenção da professora de entrar em contato com técnicas mais inovadoras, como é o caso dos recursos digitais que relatou utilizar, e da utilização das redes sociais como meio de instrução, em que uma técnica que trabalha com expressividade pode ser chamativa e gerar engajamento.⁴⁴

3.1.4 Atividade realizada e visionamento com P2

O *shadowing* é uma atividade que envolve imitação a partir de um modelo sem a produção espontânea do aprendiz, ou seja, trata-se de uma prática controlada. Visto que P2 trabalha constantemente com descrição e análise em suas aulas, o *shadowing* vem a ser uma técnica de complementação de sua pedagogia, em direção a ser mais comunicativa.

O objetivo da atividade era proporcionar a E2 uma percepção do ritmo acentual da LI de maneira generalizada. Assim, o pesquisador propôs a P2 que escolhesse qualquer trecho de áudio ou vídeo (autêntico ou do livro *American English File*, a critério de P2).

A primeira tentativa de P2 de realizar o *shadowing* não foi bem sucedida. A geração de dados com P2 e E2 teve, então, duas gravações de aula e dois visionamentos, porque algumas retificações a respeito da técnica do *shadowing* precisavam ser feitas.

Na primeira tentativa, P2 escolheu um vídeo com tema que considerou relevante para E2, que trabalha com recursos humanos, e precisa utilizar a língua inglesa no trabalho. Entretanto, o pesquisador esperava que P2 tivesse compreendido que, para que E2 conseguisse realizar a atividade, precisaria de um trecho curto de fala a ser ouvida várias vezes para que a estudante memorizasse o trecho que utilizaria. Isso não foi feito, e a prática foi iniciada sem um preâmbulo que facilitasse a produção controlada.

⁴⁴ Lewis e Deterding (2018), que atuam no sudeste asiático (Brunei), mencionam que o *mirroring*, atividade semelhante ao *shadowing*, é bastante comum em cursos de LI. No Brasil, no entanto, não parece ser o caso. Os professores que participaram nesta pesquisa e o pesquisador têm a percepção de que o *shadowing* não é comum em seus contextos de atuação.

E2 chegou a demonstrar certo desconforto com a atividade quando, jocosamente disse a P2: “vou matar o seu amigo, hein”, referindo-se ao pesquisador.

Na primeira sessão de visionamento, o pesquisador apontou elementos que entendia ser a causa de a atividade não ter dado certo.

<p>P2 e E2 (Durante a etapa 2 - Diagnóstico de necessidades de aprendizagem)</p>	<p>P2: ela tava repetindo, mas não tava saindo exatamente ali a entonação, mas acho que até é por conta da novidade da técnica também, né, da... ela nunca tinha feito... até pra mim é bem novo... né, então eu mesmo tenho que treinar melhor, de repente, mesmo para a a E2 trazer mais vezes, em alguns outros momentos, é... mais preparada para ajudar para ver se ela ta conseguindo... seguir ali mesmo, né...</p> <p>P: eu imaginei que vocês conversariam sobre o vídeo antes... por exemplo, assistir o vídeo antes... talvez facilitaria [para] ela compreender no geral primeiro o que está sendo dito...</p> <p>P2: eu não tinha pensado... eu fui direto com o foco na pronúncia, eu fiz o contrário. Depois que eu parei de gravar, a gente voltou naquele primeiro vídeo da moça, e a gente usou ele como material para conversar sobre mesmo...</p> <p>P: ah é?</p> <p>P2: É, a gente fez isso depois...</p>
---	--

A sugestão de assistir ao vídeo antes com discussão do tópico foi feita pensando na possibilidade de familiarização com a forma e conteúdo do insumo trabalhado. Com efeito, essa seria uma prática mais comunicativa. A atenção somente à forma na parte inicial da aula, seja na instrução de pronúncia ou de outros aspectos, descontextualiza a instrução e, em muitas vezes, desincentiva o estudante a se comunicar.

Celce-Murcia et al. (2010) apontam a respeito de técnicas advindas das artes cênicas que “o contexto e envolvimento emocional advindos da situação de drama alimentam a competência comunicativa” (p. 339)⁴⁵. Entretanto, depreendemos a partir desse fracasso inicial que técnicas advindas de artes cênicas podem ter difícil implementação por adotarem práticas distantes da cultura de sala de aula. Essa característica do *shadowing* nos leva a refletir se o pesquisador falhou em seu

⁴⁵ Original: “(...) the context and emotional involvement provided by the dramatic situation foster communicative competence, which is the ultimate goal of the language classroom.” (CELCE-MURCIA et al., p. 339)

próprio critério de propostas para atividades nesta PP (vide item 6 da subseção 1.3.5).

A empolgação de P2 com a técnica, no entanto, não arrefeceu, e a professora e estudante participantes aceitaram tentar realizar a atividade mais uma vez.

O pesquisador apresentou outras sugestões para a gravação posterior:

Sugestões para contextualizar a atividade de shadowing com uma atividade de discussão:

No início, é possível conversar sobre o assunto tratado, ou apresentar o vídeo como atividade de compreensão oral. Também é possível o levantamento de vocabulário e expressões, perguntas / discussão (não precisaria ser gravado).

- Após uma primeira discussão com o vídeo familiarizado, seleção de um trecho curto do vídeo e leitura do mesmo trecho na legenda.
- *Shadowing* em velocidade 0.75 para primeira prática, para a aluna se sentir confortável com sua própria fala, entender que está falando corretamente .
- *Shadowing* em velocidade normal do mesmo trecho.

Após discutirem as sugestões do pesquisador, houve uma produtiva prática de shadowing entre o pesquisador e P2 para maior familiarização com a técnica. Na prática, o pesquisador notou que pronunciava o termo *business* em três sílabas, enquanto o modelo do vídeo a pronunciava em duas. P2 reiterou que considerou o *shadowing* interessante exatamente por auxiliar este tipo de autoavaliação e autorreflexão.

Ao final do primeiro visionamento, P2 indicou que já utilizava esporadicamente o site *youglish*, que havia sido discutido com P1. P2 mencionou que o site pode ser também uma fonte de material para *shadowing*, o que foi assentido pelo pesquisador.

Na segunda tentativa, P2 não escolheu um vídeo, mas pediu para que E2 escolhesse o insumo com o qual gostaria de trabalhar. Consideramos produtivo que E2 tenha feito a escolha, pois, como defende Schmidt (2016), a autonomia da escolha se configura em prática mais significativa. Indagada sobre o motivo de propor vídeo de fala autêntica e não um trecho do LD, P2 relatou:

<p>P e P2 (Durante a etapa 3 - segundo visionamento)</p>	<p>P2: Boa pergunta [risos], agora eu não sei o que que eu eu estava pensando... é, eu acho que foi só uma forma de fazer algo diferente, de ir direto e usar uma TED, então, eu achei também que poderia fazer com que ela gostasse mais do exercício, começando com um falante que ela... conhecesse, né... alguém que ela já simpatiza.</p> <p>P: é interessante, porque, assim, é...., ela trabalha com o livro, né?</p> <p>P2: aham</p> <p>P: mas você escolhe várias vezes várias atividades, é... você chegou a falar, né, que você faz muita conversação...</p> <p>P2: Com todos os alunos, assim, eu tento não ficar só no livro, porque eu já me sinto meio incomodada se eu ficar só no livro... eu acho que isso tem a ver também com... eu falei para você que agora eu trabalho bastante com ambiente virtual também, e isso, claro, me influencia um pouco, né, a minha experiência com o uso do livro, eu acabo achando que só o livro não dá [risos].</p>
--	---

Vemos que, segundo P2, sua autonomia como docente é incentivada pelo ambiente virtual. Seu nível de letramento digital é comprovado tanto na entrevista semiestruturada quanto no visionamento.

A segunda prática de shadowing foi realizada cerca de duas semanas após a primeira. Uma vez selecionado o vídeo por E2 (uma participação da cantora Anitta no programa *The Tonight Show Starring Jimmy Fallon*), o trecho selecionado por P2, apresentado com legendas em LI, foi mais curto e mais inteligível para a estudante. O trecho apresenta uma taxa de elocução elevada e a fala apresenta vários pontos de *connected speech*.

Depois de ouvir o trecho (de cerca de 20 palavras) algumas vezes, passou a realizar o *shadowing*. Vejamos uma transcrição da prática:

<p>P2 e E2 (Durante a etapa 2 - aula gravada)</p>	<p>P2: Let's watch two or three times, just this part, this sentence, that she says (...)</p> <p>E2: Ok</p> <p>Video: Yeah, I started singing in English and in Spanish. Spanish, like, four years ago, and English was, like, one year ago. [P2 repete a parte mais duas vezes].</p> <p>P2: Do you think it's good to try now?</p> <p>E2: Yes, I'll try.</p> <p>E2 [realizando shadowing]: Yeah, I started to sing in English and Spanish, Spanish... four years ago, English, one, one year ago.</p>
---	--

Já na primeira tentativa, E2 conseguiu reproduzir a fala com entonação parecida com a do vídeo, hesitando na produção apenas no final da fala. A estudante iniciou sua fala no momento em que o primeiro *English* é pronunciado na gravação. Nesta primeira tentativa, E2 não reproduziu o primeiro *filler*⁴⁶ (*like*) e o verbo *was* ao final do trecho. Todos são elementos átonos que, apesar de apresentados na legenda, podem não ter sido ouvidos por E2 no primeiro momento de prática. Na tentativa subsequente, E2 passou a produzir os *fillers* e os outros elementos átonos.

P2 preferiu não diminuir a velocidade do áudio, ainda que isso seja uma etapa possível no *shadowing*, por acreditar que isso diminuiria a naturalidade da produção dos sons e da percepção de ritmo por E2. O pesquisador discorda dessa posição, pois entende que o áudio em velocidade reduzida proporciona maior oportunidade de percepção.

Depois de algumas tentativas, E2 passou a produzir o trecho de fala. Notamos, durante a fala de E2, que sua produção de *schwas* ficou mais acurada, demonstrando que a qualidade vocálica de sua fala, ao menos naquele momento, mudou. A produção do *schwa*, por ser uma vogal produzida em posições átonas, está atrelada ao ritmo da LI.

Ainda que de experiência curta, o desempenho de E2 com o *shadowing* vai ao encontro das conclusões de Foote e McDonough (2017), para quem o *shadowing* auxilia em aspectos múltiplos da pronúncia. Ainda segundo os autores, o *shadowing* pode encontrar relutância em seu uso, pois alguns professores o consideram de natureza muito repetitiva, semelhante ao maçante *listen and repeat*. No entanto, com o auxílio de tecnologias digitais, os autores defendem que o *shadowing* pode ser também agradável. Por meio das expressões faciais no vídeo, consideramos que E2 estava entretida durante a atividade, e, apesar de ser prática focada na forma, E2 demonstrou interesse.

Infelizmente, P2 se esqueceu de realizar as perguntas que foram solicitadas para fazer a E2 durante a gravação. No entanto, encontramos uma forma de avaliar

⁴⁶ *Fillers* são palavras, expressões ou interjeições usadas no preenchimento de pausas para pensamento durante a fala.

sua percepção da atividade a partir de seus comentários sobre a atividade. Ao final do vídeo da segunda tentativa, E2 diz⁴⁷:

<p>P2 e E2 (Durante a etapa 2 - aula gravada)</p>	<p>P2: Do you think, compared to the first time that we practiced... do you think it makes a difference? E2: Really better! if I try to... for example, I can take this, some part of this video, and try to prepare it for some class... and I can plan some parts to say this, two sentences, I can try.</p>
--	---

Podemos dizer, a partir do trecho, que a estudante se sentiu bem ao realizar a atividade e demonstrou interesse em realizá-la mais vezes.

Durante o segundo visionamento, após assistirmos à implementação da atividade, perguntamos a P2 o que pensava sobre a técnica após tê-la implementado. P2 constatou que E2 estava mais familiarizada com a atividade na segunda tentativa.

<p>P e P2 (Durante a etapa 3 - segundo visionamento)</p>	<p>P2: Achei que deu diferença, né, em relação à primeira vez. Isso de ouvir mais vezes antes fica BEM mais fácil mesmo. P: ela [E2] fez o comentário, né, de que “<i>it’s better now</i>”, né, ouvi isso. P2: Sim. P: Então, ouvir antes, acho que é fundamental. P2: E ela até se propôs a fazer mais, você viu? (...) P: (...) É uma atividade que pode ser facilmente dada como tarefa, né, [P2]? P2: SIM.</p>
---	---

Ao fim do visionamento, P2 reforçou o interesse em propor o *shadowing* para mais estudantes. Ficou evidente, portanto, que, para alguns docentes e discentes, essa técnica pode ser bastante proveitosa, mas há um rigor a ser seguido com a prática, para que ela tenha algum impacto na aprendizagem, e também para que não eleve a ansiedade do estudante.

É recomendável que P2, ao adotar a atividade de *shadowing* em sua prática a inclua em um contexto comunicativo mais rico do que o apresentado nos dados. Conforme apontam Mcgregor e Reed (2018) e Alves e Lima Jr. (2021), não basta

⁴⁷ Tradução: **P2:** Você acha que, comparado à primeira vez que praticamos... você acha que [inaudível]? **E2:** [inaudível] se eu tentar... primeiro, se eu pegar essa parte do vídeo para preparar para alguma próxima aula, posso tentar.

que os tópicos sejam relevantes de se tratar, mas que estejam integrados e contextualizados.

3.1.5 Caso 3: P3 e E3

Prontamente ao início da interação, P3 aponta que já tem em mente convidar E3 como participante, pois é um estudante que, apesar de sua alta proficiência, apresenta alguns “erros” que seriam interessantes de se trabalhar. E3 fazia um curso com P3 focado totalmente no desenvolvimento da oralidade, pois gostaria de viajar e, possivelmente, trabalhar no exterior.

P3 não utilizava LDs com E3, mas preparava uma aula de base conversacional semanalmente. Geralmente, P3 escolhia um tema de interesse de E3, e os dois conversavam em LI por uma hora. Ao final da aula, P3 apresentava feedback corretivo para E3. Esse tipo de curso é comum em contextos de aulas particulares, pois muitos falantes avançados procuram um professor particular para não perder a proficiência adquirida. O próprio pesquisador já trabalhou em muitos cursos planejados dessa forma.

O pesquisador fez a primeira pergunta do roteiro para dar início à averiguação de qual o papel da pronúncia no ensino de LI para P3.

<p>P e P3 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestruturada)</p>	<p>P: Qual a importância de aspectos de pronúncia em seus cursos de inglês em geral e especificamente no curso com seu aluno? É... assim, em termos de pouco, médio ou muito, se você pensa, considera isso ou não... ou, por exemplo, se o ensino de pronúncia, ele é implícito ou existe atividade explícita, por exemplo, focando na forma? (...)</p> <p>P3: Ok... é... eu acho importante, eu acho que se fosse para definir o nível de importância eu diria que uma... é uma importância mediana, médio, acho que não é uma coisa que é totalmente impactante, mas... tem um impacto, então considero como importância mediana... e... e eu trabalho com essa coisa da correção, por exemplo, da... pronúncia em duas formas, eu... às vezes deixo passar e só corrijo no final da aula... e... dependendo do aluno também (...) eu acabo corrigindo na hora (...) para explicar o que que eu notei de errado, e também erros de pronúncia, que eu também corrijo... basicamente isso.</p>
--	---

A consideração da pronúncia como de importância mediana pode demonstrar uma característica da abordagem de P3 que se aproxima da abordagem natural. Por ter trabalhado com E3 em um projeto anterior à geração dos dados, o pesquisador sabe que tem ele interesse por ludicidade na aprendizagem de línguas, na busca de gerar conteúdo engajante e o máximo de insumo compreensível para seus estudantes.

Podemos ver no excerto acima que P3 trabalha a pronúncia principalmente a partir do feedback corretivo (correção ao final da aula), sendo que não preestabelece tópicos a serem tratados em aula. A participação na geração dos dados seria, portanto, com atividades atípicas para a dupla participante, pois geralmente suas interações são mais livres, havendo alguma explicitação de elementos estruturais ou lexicais mais ao final da aula.

P3 menciona a intrinsecidade da pronúncia na identidade, comentando que alguns aprendizes podem desejar ter um falar próximo ao de um modelo de FN por motivos de afiliação cultural ou até mesmo por gosto por produtos culturais na língua-alvo.

<p>P e P3 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestruturada)</p>	<p>P: agora, pensando assim, é... (...) vem a pergunta, a pronúncia é afetada por fatores sociais? P3: Sim, com certeza, é... a pronúncia é... pode ter vários fatores pelo qual ela é aprimorada, mas no meu caso eu vejo que muita gente acaba levando para o lado da identidade, né, da PROXIMIDADE dessa identidade, dessa aproximação da identidade, né... de querer parecer que fala como um nativo, aí dessa forma demonstrar que sabe o idioma, eu acho que pronúncia tem esse fator social, sim P: [pausa longa] é... essa identificação com os falantes da língua-alvo, né. P3: exatamente, sem dúvidas.</p>
--	---

O excerto transcrito pode demonstrar que P3 considera a instrução da pronúncia como uma tarefa de redução de sotaque. A centralidade da inteligibilidade parecia não ser prioridade para P3 no momento da geração dos dados.

Em seguida, P3 foi perguntado sobre a relação entre pronúncia e personalidade, e o professor contribuiu sobre o equilíbrio entre elementos de fluência e de acurácia.

<p>P e P3 (Durante a etapa 1 - entrevista semiestrutura da)</p>	<p>P: a pronúncia é afetada por fatores de personalidade? P3: Sim, é... com certeza, eu acho que ela é afetada sim pela personalidade, porque como as pessoas, talvez por sentir mais confiantes, elas acabam treinando mais, arriscando mais, e, por isso, aprende mais rápido,,, ou consegue falar de forma, assim, espontânea... e tem as pessoas que são mais tímidas e com certeza elas acabam tendo mais medo, o que eu acho que pode ser, assim, até meio paradoxal, mas pessoas mais tímidas têm um sotaque melhor, uma pronúncia melhor, porque ela vai... não querer parecer errado, né, ela vai querer parecer cem por cento correta, então ela vai treinar mais a pronúncia. Eu acho que eu mesmo me encaixo nesse sentido, porque eu, por muito tempo fui muito inseguro, eu, minha pronúncia eu pratiquei bastante para não soar errado...</p> <p>P: É... muito bom, isso, eu não tinha pensado nesse prisma... porque (...) a respeito do... dos alunos que eu já tive, né, parece que tem... parece que tem uma balança [gesticula uma balança] de fluência e acurácia, né, então tem gente que é muito da fluência, e tem gente que é muito da... da precisão, né... eu acho que eu fui mais da precisão, tipo, sempre preocupado, mas tem essa questão da timidez (...) eu nunca tinha pensado na timidez como influenciador disso aí. (...) se a pessoa é menos tímida, ela só vai na, na, na fluência, né.</p> <p>P3: sim.</p> <p>P: [pausa longa, mudando de questão no questionário] então quais devem ser os objetivos a serem traçados na aquisição da pronúncia?</p> <p>P3: hum.... deixa eu ver... (...) eu acho que o objetivo que a gente tem que atingir com a pronúncia é... não exatamente o SOTAQUE, mas a produção correta do som, né, igual, por exemplo, o som de -T e -TH, né, é... TEM os sotaques, assim, mas o som -TH, ele é de uma forma só, né, ele existe, daí é diferente a gente falar <i>three</i> e <i>tree</i>, né... e não é uma questão só de sotaque, o som realmente é diferente, né. Então eu acho que a pronúncia, ela tem que ser vista como... ela precisa ser aprendida, né, ela precisa ser trabalhada mostrando como que se faz o som, mas eu acho que, para você, digamos assim, para você POLIR ela, vai muito da vontade do aluno, vai muito da vontade dele (...) então eu diria assim, que a pronúncia, ela deve ser pensada, assim, ela deve ser trabalhada para realmente FALAR os sons da forma correta... mas o POLIMENTO dela (...) vai muito do aluno (...)</p>
---	--

O pesquisador, nesse momento, concordou com P3 em sua constatação sobre personalidade, pois, fazendo uma rememoração de sua própria experiência de aprendizagem, concluiu que tinha um foco na acurácia enquanto aprendiz, assim como P3.

Nesse mesmo excerto, vemos que P3, ao ser interpelado a respeito dos objetivos de aprendizagem da pronúncia, utiliza o termo “aprender o som correto”. Esta consideração se torna bastante relevante para entendermos que P3 relaciona a pronúncia a aspectos segmentais. Como discutimos no capítulo 1, a associação da pronúncia com os aspectos segmentais em detrimento dos prosódicos parece ser bastante comum, apesar de avanços em produções acadêmicas que consideram a necessidade de um equilíbrio entre os dois aspectos.

Ao mencionar que “ele [o som do th] é de uma forma só”, P3 tende a um equívoco por não levar em consideração que o -th tem alofones, sendo pronunciado de forma diferente em muitas variedades.

P3 menciona espontaneamente os elementos interdentais (θ e δ) como relevantes para falantes do PB. Em momento posterior ao transcrito, P3 relata que os sons interdentais são alguns dos que mais fazem parte do feedback corretivo do professor. Depreendemos, inconclusivamente, que a menção de “sotaque” por P3 se refere aos diferentes sotaques das variedades nativas da LI, enquanto o sotaque do FNN parece ser encarado como “erro”.

P3 entende, no entanto, que uma aproximação acurada do falar nativo depende dos objetivos do curso, não devendo ser uma imposição, como fica claro no excerto.

Em seguida na entrevista, perguntamos se percebe resistência dos estudantes à produção de algum elemento fonológico, P3 respondeu positivamente, dizendo que, para alguns elementos, “a pessoa demora muito tempo para captar”. Indagado sobre os motivos dessa resistência, P3 indicou que “o primeiro ponto de referência é o que fica”, justificando assim, a resistência em decorrência do que seria uma cristalização das estruturas, talvez por interferência da língua materna.

Para exemplificar um elemento aos quais estudantes resistem, P3 cita a palavra “project”, muitas vezes pronunciada por brasileiros com o acento lexical errado, que muda sua classe gramatical (/ˈprɒdʒekt/ como substantivo é pronunciado erroneamente /prɒˈdʒekt/). O pesquisador mencionou que não apenas o acento pode estar errado nesta palavra, mas também a produção de uma vogal de apoio é muito comum (/ˈprɒdʒektʃi/). P3 assentiu.

Apresentamos as atividades de exemplo do questionário semiestruturado (apêndice II). Entendemos, no entanto, que, a partir da abordagem utilizada em seu curso, qualquer proposta baseada no estabelecimento prévio de tópicos seria

elemento discrepante com o planejamento habitual de P3. Entretanto, o professor respondeu que conhecia as atividades apresentadas, e que entendia que a primeira (*listen and repeat*) era mais comum e tradicional, e a segunda (sobre ritmo acentual) era mais incomum.

Ao perguntarmos que tópicos seriam interessantes de serem abordados com o objetivo de procurar suprir alguma dificuldade do estudante, P3 afirmou que a produção dos sons interdentais seria um bom tópico a ser tratado.

Após a entrevista semiestruturada, P3 gravou uma breve conversação com E3, onde foi possível observar que o estudante tem uma pronúncia muito clara e inteligível, compatível com o seu nível geral de proficiência.

<p>P3 e E3 (Durante a etapa 2 - Diagnóstico de necessidades de aprendizagem - transcrição fonética)</p>	<p>(...) P3: Alright, so now we are gonna be talking about the video ,ɔl'raɪt, sɔʊ naʊ wi ɑr 'gɒnə bi 'tɔkiŋ ə'baʊt ðə 'vɪdiəʊ</p> <p>(...) A video in which a guy goes to a favela and he records how ə 'vɪdiəʊ ɪn wɪtʃ ə gaɪ ɡoʊz tu ə fə'velə ænd hi rə'kɔrdz haʊ</p> <p>life is (...) laɪf ɪz (...)</p> <p>so what's your impression on this video we, we just watched? sɔʊ wɒts jʊər ɪm'preʃən ɒn ðɪs 'vɪdiəʊ wi, wi dʒʌst wɒtʃt?</p> <p>What do you think about it? wɒt du ju θɪŋk ə'baʊt ɪt?</p> <p>E3: Ahm... it's really shocking to see... the reality in the favelas, ʌm... ɪts 'rɪli 'tʃɔkiŋ tu si... də ,ri'ælə'ti ɪn də fə'veləz,</p> <p>especially because people are living... most of the time they ə'speʃli bi'kɔz 'pipl ər 'lɪvɪŋ... moʊst ʌv ðə taɪm deɪ</p> <p>are living in bad conditions... and... there is a disparity in the... ɑr 'lɪvɪŋ ɪn bædi kən'dɪʃənz... ænd... ðeər ɪz ə dɪ'sperəti ɪn de...</p>
--	--

	<p style="text-align: center;">wealth of people, and they are... all in the same neighborhood, wɛlθ ʌv 'pi:pəl, ænd dei ar... əv in də seɪm 'neɪbərˌhʊd,</p> <p style="text-align: center;">so... it's really shocking. səʊ... its 'rɪli 'tʃɔ:kɪŋ.</p>
--	--

A partir da gravação da interação para diagnóstico, o pesquisador notou que E3 produz sons alveolares no lugar de interdentais. P3, de fato havia comentado sobre esse elemento, e apresentou interesse em trabalhar com o tópico de interdentais. O pesquisador também notou a ocorrência da epêntese vocálica em verbos regulares no passado (como em *moved* - /mu:vld/) a produção de vogais de apoio em final de palavras.

Assim, uma proposta similar à da dupla P1 e E1 foi feita, com algumas alterações de adaptação ao nível do estudante, e de evoluções que o pesquisador havia feito em seus estudos sobre atividades didáticas de pronúncia, adicionando um recurso digital online na proposta de atividade com o corte sagital e uma nova proposta, de se trabalhar com rimas, proposta inspirada em atividades de conscientização fonológica encontradas em Celce-Murcia et al. (2010).

PROPOSTA 1: Elicitação por meio de perguntas.

A partir de um texto que seja do interesse do E3, é possível fazer um levantamento das palavras com -th no texto, e conduzi-lo à conclusão sobre suas pronúncias. Esta atividade pode ser interessante para averiguar o que o E3 já sabe sobre o assunto.

Tomando como exemplo este trecho de texto do *The Atlantic*:

The American economy isn't looking great right now. U.S. GDP shrank last quarter, despite a hearty showing from American consumers. Inflation is high; markets are down; both wages and personal-savings rates show some troubling statistical signals. Is the U.S. destined to have a recession in 2022? I don't know for sure. But here are nine signs that worry me.

No excerto temos “*the*”, “*that*” (vozeadas) e “*both*” (desvozeada).

A partir desta pequena lista de três palavras, podemos fazer as seguintes perguntas, para distinguir melhor entre interdentais vozeadas e desvozeadas:

- 1) What do these words have in common?
- 2) How do we pronounce these words?
- 3) Which ones are more frequent in English, and which one is less frequent? What do the more frequent ones have in common?

* Caso ele apenas reconheça a mesma grafia na lista de palavras, mas não os mesmos fonemas interdentais (θ e ð) presentes na lista, é possível lê-las em voz alta para o aluno evidenciando os fonemas. Não é necessário corrigir ou reproduzir formas “inadequadas” que porventura sejam proferidas pelo aluno, apenas as formas com os fonemas a serem trabalhados.

* A partir do momento em que o aluno reconhece, na lista, que todas as palavras apresentam fonemas interdentais (θ e ð), construam conjuntamente um novo diálogo em que as mesmas palavras estejam presentes. O tópico pode ser o mesmo da atividade, ou algum relacionado com conhecimentos prévios do aluno.

PROPOSTA 2: Elicitação por meio de *cloze*.

Esta elicitação se inicia a partir de uma atividade simples de preenchimento de lacunas, como no exemplo abaixo:

both | that | the

(...) American economy isn't looking great right now. U.S. GDP shrank last quarter, despite a hearty showing from American consumers. Inflation is high; markets are down; (...) wages and personal-savings rates show some troubling statistical signals. Is the U.S. destined to have a recession in 2022? I don't know for sure. But here are nine signs (...) worry me.

Ao término do preenchimento das lacunas, pergunte ao aluno o que as palavras preenchidas têm em comum.

A partir da elicitação da resposta correta, é possível ler para ele e/ou pedir que ele leia e foque nas palavras destacadas na atividade.

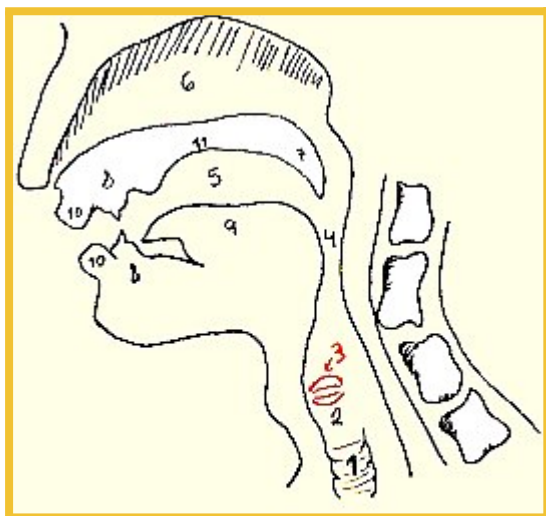
Em seguida, peça para que o aluno encontre palavras com sons interdentais em outras ocorrências em outros textos que foram trabalhados previamente.

Peça para que o aluno elabore frases a partir das palavras observadas. Pratiquem as frases em voz alta.

Para fazer testes cloze mais longos, é possível utilizar o seguinte recurso: <https://www.textcompare.org/cloze-test-maker/>.

PROPOSTA 3: Recursos visuais e instrução explícita.

Mostre ao aluno o seguinte mapa do aparelho fonador e faça uma explicação da produção do som **θ** e do som **ð** (Você pode adaptar o texto que se segue da imagem para uma linguagem mais coloquial e menos técnica). Peça para o aluno indicar o ponto de articulação na figura e, em seguida, praticar algumas palavras com *-th* encontradas em textos de seu interesse.



→ Para articular **θ** e **ð**, coloque a língua entre os dentes. Para articular o som **θ**, você deve permanecer com a língua entre os dentes e imaginar que vai articular a consoante **S**. Você produzirá o som **θ**. Para articular o som **ð**, você deve permanecer com a língua entre os dentes e imaginar que vai articular a consoante **Z**. Você produzirá o som **ð**.

Após a explicação e averiguação do entendimento do aluno, diálogos ou leituras em voz alta podem ser praticados para treinamento do uso dos fonemas.

É possível também utilizar o seguinte website como recurso para a atividade: <http://smu-facweb.smu.ca/~s0949176/sammy/>, em que o desenho da articulação se dá em tempo real.

PROPOSTA 4: Shadowing.

Nos links a seguir, os apresentadores explicam a prática e benefícios do “*shadowing*”.

<https://www.youtube.com/watch?v=GVWFGlyNswl&t>

<https://www.youtube.com/watch?v=kCp4RYiezZc&t>

Procedimentos: Explique ao aluno a proposta e os possíveis benefícios da prática do *shadowing*. Em seguida, demonstre a prática com um item de áudio de vídeo com tema de interesse dele. Por fim, peça para que ele pratique o *shadowing* algumas vezes a partir de algum trecho selecionado com o fonema sendo trabalhado.

Extensão da proposta: uso de um “*apito*” ou então “*murmurar*” (“*humming*”) os sons seguindo o áudio, para que o aluno identifique o ritmo de fala ali usado.

Posteriormente, é possível encerrar a atividade fazendo uma reflexão sobre o padrão ali descoberto.

-
- Proposta a respeito de finais consonantais.

PROPOSTA 5: Conscientização a partir da elicitación de rimas.

Esta é uma atividade de fácil adaptação do conteúdo do livro, de etapa de descrição e análise, como vimos na tabela.

A fim de promover consciência fonológica sobre este aspecto, podemos escolher em um texto uma ocorrência de palavra com final consonantal, pronunciá-la e pedir para que ele repita a palavra, tanto isoladamente como em uma frase (um leitor automático de texto, como o do google, também pode ser usado).

Em seguida, pede-se para que ele encontre, no mesmo texto ou na mesma página, palavras que rimem com a primeira escolhida.

Exemplo:

The American economy isn't looking **great** right now. U.S. GDP shrank last quarter, despite a hearty showing from American consumers. Inflation is high; markets are down; both wages and personal-savings rates show some troubling statistical signals. Is the U.S. destined to have a recession in 2022? I don't know for sure. But here are nine signs that worry me.

Destaca-se a palavra “*great*”. E3 pronuncia a palavra tanto isoladamente como na leitura na frase da primeira linha.

Em seguida, indica-se para ele que existem duas palavras que rimam com “*great*” dentro do texto e dá-se um tempo para encontrá-las. São elas: “*rate(s)*” e “*despite*”.⁴⁸

A partir das três palavras, pode-se perguntar o que a grafia de “*rate*” e “*despite*” têm em comum. É possível que ele chegue à conclusão de que, mesmo grafada com final vogal, elas são pronunciadas em consoantes, assim como em “*great*”.

Satisfeito com seu próprio diagnóstico sobre interdentais e com a contribuição do pesquisador sobre as vogais de apoio, P3 reeditou as propostas do pesquisador e realizou as seguintes atividades: 2) *cloze* (sobre θ e δ), em seguida, elaborou por si próprio uma atividade de leitura em voz alta (θ e δ), e 5 (sobre vogal de apoio em finais consonantais).

A proposta 1, de elicitación, é completamente indutiva, mas a proposta 2 aponta desde o início para a estrutura a ser trabalhada. A opção pela proposta 2 para iniciar a atividade aponta que P3 optou por iniciar com a prática controlada, para então induzir E3 a concluir sobre as características do som focado. A atividade, que se inicia em prática controlada, desemboca em descrição e análise. Em seguida, P3 elabora uma atividade de leitura em voz alta de texto com ocorrência de muitos sons interdentais (prática controlada).

Por fim, P3 aceitou a sugestão do pesquisador de trabalhar também com o final consonantal /t/ para conscientizar E3 sobre vogais de apoio. A terceira atividade requer que o estudante encontre rimas para a palavra *great*, a partir das quais o elemento segmental será elicitado (discriminação auditiva).

3.1.6 Atividade realizada e visionamento com P3

Na primeira atividade, P3 utilizou os mesmos textos de exemplo das propostas para realizar a atividade. Os temas dos textos de exemplo foram escolhidos para serem familiares a E3, por ser analista financeiro e pretender morar

⁴⁸ O pesquisador errou ao dizer que “*despite*” rima com “*great*” quando, na verdade, não rimam, apenas compartilham a mesma pronúncia de final consonantal.

no exterior. Durante as atividades, no entanto, não houve um eixo temático que tornasse a atividade mais significativa para o estudante. As atividades, portanto, foram realizadas de maneira descontextualizada, ainda que os assuntos (desconexos entre si) fossem de interesse de E3.

Na primeira atividade (*gap fill*), P3 editou a proposta, que era de preenchimento silencioso, e a tornou de leitura imediata, notando que o nível de dificuldade no preenchimento seria baixo para E3.

E3 teve um bom desempenho. No entanto, outros problemas de pronúncia de E3 (menos notados no diagnóstico) foram percebidos, especialmente relacionados à qualidade vocálica, o que potencialmente prejudica sua inteligibilidade com outros FNs e FNNs muito mais do que as consoantes interdentais.

Durante o visionamento da primeira atividade (*gap fill*), também notamos que E3 produzia sons interdentais vozeados em palavras como *this* e *that*, mas preferia produzir os desvozeados (como em *both*) como [f].

No momento dessa constatação, o pesquisador encontrou uma oportunidade para comentar sobre inteligibilidade. P3 aquiesceu que a produção de E3 da vogal desvozeada não seria problemática em uma eventual comunicação com outros falantes. Tomando essa oportunidade, o pesquisador apresentou a P3, brevemente, pressupostos de ILF e sua viabilidade.

<p>P e P3 (Durante a etapa 3 - visionamento)</p>	<p>P: Eu achei que as vozeadas <i>the</i> e <i>that</i> ele faz o som e interdental né, e o <i>both</i> ele prefere usar um -f né... Acho que, assim, como ele é desvozeado ele não prejudica a inteligibilidade, então eu acho que é uma coisa que a maioria dos brasileiros preferem fazer mesmo</p> <p>P3: Sim.</p> <p>P: porque é um fonema que não existe, né, na língua portuguesa... um campo assim de teoria de ensino de pronúncia que é o Inglês como Língua Franca (...) lá eles vão defender que só vale a pena ensinar os sons que prejudicam a compreensão, né, né que prejudicam a inteligibilidade. E aí eles vão dizer que a o -th para brasileiros não prejudica, então ele não precisa ser ensinado. E é uma coisa que algumas pessoas vão entender realmente assim, né, mas eu acredito que isso pode ser entendido de duas maneiras. Pode ser entendido como tanto como realmente não prejudica a inteligibilidade, né, Mas se por um lado a gente escolhe não trabalhar com ele então a gente</p>
--	--

	entende que o aluno não vai sentir que aquilo é importante né a gente vai entender que aquilo não seja relevante para identificação do aluno né para identificação da pessoa com a língua inglesa e tal né que pode ser que tenha pessoas que têm essa intenção, né.
--	--

O visionamento, nesse ponto, configurou-se como uma possibilidade de uma breve expansão do conhecimento teórico de P3, associada à manifestação do pesquisador, que considerou que pressupostos da modalidade de Inglês como Língua Franca (ILF) têm importância, mas não precisam ser seguidos dogmaticamente, pois a instrução depende muito dos contextos, necessidades e perfis dos aprendizes.

Na segunda atividade (leitura em voz alta), P3 escolheu um texto com um bom número de ocorrências dos sons interdentais. No visionamento, essa prática controlada possibilitou observações pertinentes sobre a pronúncia de E3. P3 constatou que E3 produz os sons interdentais somente quando tem um referencial ortográfico, pois quando encontrou o número *six thousand* grafado em algarismos, pronunciou como o -th como [t].

Essa constatação de P3 indica que E3 provavelmente não teria *carry-over* (utilização do som aprendido a longo prazo) em produção mais livre, o que não é surpreendente (vide DARCY et al., 2011). Isso aponta para a necessidade de uma instrução de pronúncia mais prolongada com E3.

O pesquisador perguntou a P3 se ele acreditava que E3 transferiria o segmento com uma instrução mais prolongada, e o professor concordou, argumentando que E3 se beneficiaria de mais atividades com referenciais visuais sendo, provavelmente, um aprendiz visual.

Na terceira atividade implementada, o elemento trabalhado foi o final -t, para buscar a conscientização de E3 sobre a produção de vogais de apoio. E3 não conseguiu realizar a atividade com sucesso em um primeiro momento, precisando de ajuda de P3 para encontrar palavras que rimassem com *great*. O insucesso inicial de E3 proveio de não intuir que a rima com *great* não requer somente o final -t, mas também as vogais /eɪ/. Na terceira atividade, portanto, conseguimos o fortalecimento de indícios de que E3 se beneficiaria grandemente de conscientização fonológica sobre qualidade vocálica.

Ao final da atividade, E3 respondeu às perguntas sobre sua percepção de dificuldade e nível de conforto para realizar a atividade:

Para a pergunta 1 (*From 0 to 5, how difficult was this activity?*), E3 respondeu 3 e para a pergunta 2 (*From 0 to 5, how comfortable did you feel with the topic and the activity?*), E3 respondeu 2. P3 e o pesquisador entenderam, então, que as atividades foram proveitosas e bem aceitas pelo estudante.

No visionamento, P3 foi questionado a respeito de suas percepções sobre a atividade.

<p>P e P3 (Durante a etapa 3 - visionamento)</p>	<p>P: Que que cê achou da atividade? P3: Eu achei que foi interessante, é.. eu consegui notar que... com a atividade o meu aluno ele conseguiu identificar o som e prestar mais atenção. É... eu senti que, no geral, sim, a atividade foi um bom, é... é uma atividade que dá reforço para o meu aluno, porque ele SABE o som, ele SABE como que pronuncia aquele som, só que o que falta nele é estímulo para ele CORRIGIR esse som, porque ele acaba sempre aproximando o som do português (...) P3: ficou mais claro para ele isso aí. P: Também achei (...) assim que também foi uma oportunidade, mesmo que curta, né, mas foi uma oportunidadezinha de ele criar uma consciência... é... porque eu entendi que ele OSCILA um pouco, né, na produção dos sons. P3: Sim (...) P: E o que que você achou do E3? Você achou que ele achou, assim, relevante? Ou não dá para ter ideia? P3: Eu acho que uma atividade só, não sei se é suficiente para ver como que ele se adaptou, né, eu acho que eu, o que eu vou tentar fazer é aplicar essa mesma estratégia em outras aulas... é... e ver como que vai reagindo (...) P3: eu acho que a pronúncia sempre acaba sendo uma atividade que, assim, a gente nunca dá tanta atenção, assim, a não ser de repetir, ah, “vamo lá, repete comigo e tal”. Então só de ter uma metodologia pra ensinar pronúncia, eu acho que é uma coisa muito boa para ele e para mim também, eu acho que para mim, é... é uma... é um método que vai ser importante para poder ensinar com um pouco mais de propriedade, ou, de... só de ensinar de uma forma mais alternativa como que pronuncia uma palavra.... porque, é... eu não nego minha pronúncia assim, a minha explicação de pronúncia acaba sendo a mais clássica de... REFORÇAR, falando com o aluno como que faz aquele som da palavra. Então eu acho que foi uma atividade, sim, boa.</p>
--	---

O excerto transcrito demonstra que P3 considerou válida a atividade, refletindo também sobre sua própria abordagem de ensinar pronúncia, a descrevendo como “clássica”. De fato, P3 entendeu que, como se pôde depreender da entrevista semiestruturada, pensa sempre em corrigir de maneira reativa, após o erro do estudante. A partir da implementação da atividade e do visionamento, percebeu que poderia se beneficiar da antecipação de alguns elementos de pronúncia em seu planejamento de aula. Ficou claro que a participação foi uma oportunidade formativa para P3, que talvez não tenha tido grandes oportunidades de conhecer possibilidades variadas de instrução de pronúncia na graduação, apoiando-se majoritariamente em sua vivência de prática enquanto discente e docente.

No seguinte quadro, apresentamos um resumo das atividades de cada dupla de participantes quanto às características do curso e das atividades por eles realizadas.

Quadro 5 - Duplas de participantes, seus tipos de cursos e os tópicos e atividades de pronúncia escolhidos.

DUPLA	Tipo de curso	Nível do curso	LD que utiliza	Tipo de atividade mais frequentemente usada pelo professor	Tópicos escolhidos	Atividades trabalhadas durante a participação
P1 e E1	Propósitos gerais	Básico	Interchange	Prática controlada: repetição	-th sounds;	<u>Descrição e análise:</u> elicitación, corte sagital, e <u>prática controlada / discriminação auditiva:</u> preenchimento de lacunas.
P2 e E2	Propósitos gerais	Intermediário	American English File	Descrição e análise: AFI	*Entonação e ritmo	<u>Prática controlada:</u> <i>Shadowing</i>
P3 e E3	Ênfase em habilidade oral	Avançado	Prepara o próprio material	Prática controlada: repetição	-th sounds; epêntese vocálica em finais de palavras;	<u>prática controlada / discriminação auditiva:</u> preenchimento de lacunas. <u>prática controlada:</u> leitura em voz alta <u>discriminação auditiva:</u> conscientização a partir de rimas

Fonte: elaboração própria

Utilizamos a proposta comunicativa de Celce-Murcia et al. (2010) para conseguir descrever melhor os tipos de atividades realizadas. As atividades utilizadas foram características das etapas mais controladas e, portanto, sem as atividades de prática comunicativa, descritas pelas autoras como fases essenciais para uma aquisição exitosa. Entretanto, visto que os docentes participantes não conheciam roupagens mais diversas das etapas de descrição e análise, produção controlada e guiada, consideramos a implementação dessas etapas um algo relevante no desenvolvimento de suas práticas.

Na seção seguinte, descrevemos o último contato que fizemos com os professores participantes para indagá-los sobre alguns elementos constatados e outras questões que ficaram inconclusivas ao analisarmos os dados.

3.1.7 Contato pós-visionamento com os professores participantes

O último contato com os três professores participantes foi realizado entre 10 e 14 meses após seus visionamentos.

O objetivo dessa interação foi perguntar a respeito de possíveis efeitos da participação, como a utilização prolongada (ou não) das atividades propostas depois de alguns meses das participações. Perguntamos também a respeito de alguns elementos que ficaram inconclusivos nas etapas anteriores e que, possivelmente, poderiam alterar as respostas às perguntas de pesquisa. Ao todo, foram realizadas três perguntas aos três professores participantes, sendo elas:

1. Você utilizou propostas de atividades que trabalhamos na gravação alguma outra vez?
2. Qual sua opinião sobre o professor elaborar o próprio material? Quais as vantagens e desvantagens disso?
3. Durante sua graduação e/ou outros cursos de formação, houve alguma disciplina voltada ao ensino de pronúncia ou à pronúncia de línguas estrangeiras?

Nos próximos tópicos preambulamos com um detalhamento da motivação do pesquisador para a realização das perguntas e o possível impacto das respostas na análise. Então, passamos às respostas dos professores participantes e aos comentários destas.

3.1.7.1 Primeira pergunta da entrevista pós-visionamento

Se as atividades realizadas na pesquisa foram adotadas pelos professores em outros momentos com outros estudantes, isso pode demonstrar que elas tiveram relevância nos respectivos cursos em que foram registradas. Quando o docente tem um número de técnicas ampliado pode cumprir melhor os objetivos de seus cursos e

também dinamizar as aulas com variabilidade que torne os cursos mais atraentes aos estudantes, a partir da não repetição da mesma rotina de atividades.

Dados os comentários dos professores participantes nos visionamentos, que consideraram as atividades realizadas pertinentes para seus estudantes, prevíamos que procurariam implementar as atividades em outros momentos pós-participação. Caso contrário, haveria um contraste entre as respostas do visionamento e deste contato posterior ao visionamento. Todos declararam ter utilizado algumas das atividades propostas, havendo assim, congruência com as respostas do visionamento.

Resposta de P1:

Sim, eu utilizei aquela atividade em que você colocou uma imagem das posições de onde são produzidos os sons de acordo com o aparelho fonador. Eu utilizei esse mesmo exercício com uma outra aluna. Ela também tem dificuldades com o -th. Foi bacana porque ela visualizou onde é produzido, e ajudou bastante na conscientização, ou seja, na noção da diferença de que ela não está produzindo o -th como deve ser. Eu percebo que essa visualização ajuda bastante. Gostei bastante daquela imagem, foi o exercício que eu acabei usando e que pretendo utilizar novamente.

Resposta de P2:

Ensinei a alguns alunos a técnica *shadowing*, mas ainda não incorporei tanto quanto gostaria nas minhas práticas semanais. A pronúncia já tem um papel muito importante nas minhas aulas, mas acho que posso trazer ainda mais estruturação com as técnicas que aprendi por meio da pesquisa. Outra ação que fiz foi um e-book focado em símbolos fonéticos para meus alunos e também divulguei o *shadowing* por meio de redes sociais da escola com a qual trabalho.

Resposta de P3:

Trabalhei várias vezes, posteriormente, com o método de elicitación por pergunta, mas não com o E3, e sim com outra aluna com nível mais A2. O E3

criou um maior awareness a respeito do som Th, e hoje ele tem realizado a produção desse som de um jeito mais natural e de acordo com o sotaque preferido por ele: o americano. Notei, porém, que em algumas palavras ainda ocorre uma aproximação do som de T ou D, em vez do Th. Mas é uma ocorrência mínima.

Os relatos de P1 e P3 demonstraram que, de fato, encontraram vantagens no uso de técnicas de descrição e análise. Ambos mencionaram o termo "consciência" (P3 usou o inglês *awareness*). Dessa maneira, compreende-se que os dois professores entendem (ou passaram a entender) a importância do exame consciente dos sons da língua. De acordo com Alves (2012), reflexão sobre os elementos fonético-fonológicos da LE associada à operação desses elementos em exercícios de conscientização fonológica são elementos fundamentais da conscientização fonológica para diminuição dos ruídos e desentendimentos comunicativos.

Nesta pesquisa, houve possibilidade apenas de um registro curto das atividades de conscientização fonológica, o que não reflete o longo processo por que passa um aprendiz FNN. Entretanto, percebemos que o interesse de P1 e P3 pela prática pode os auxiliar futuramente.

Pelo que pudemos observar nas entrevistas semiestruturadas (primeira etapa de geração de dados), P1 e P3 não têm atividades de descrição e análise dos sons dentre os elementos centrais dos currículos que elaboram/utilizam. Após a participação, consideraram utilizar mais atividades desse tipo para complementação das atividades (de pronúncia ou de produção oral) que seus estudantes realizavam. Esses dados revelam que P1 e P3 tiveram a oportunidade de expandir seus repertórios de atividades em direção a uma instrução mais voltada à sensibilização.

A escolha de P1 (o uso do corte sagital) é útil e cabe em suas perspectivas de ensino mais tradicionais. Há a vantagem de não ser necessário dispêndio de muito tempo de preparação ou de ferramentas digitais pesadas e, como comenta Harmer (2007), pode ser usada com ou sem símbolos do AFI, conforme a preferência do professor. Essa escolha também evidencia o enfoque maior em elementos segmentais. A prática de P1 parece ter sido enriquecida com a adoção

de novas técnicas, a despeito da veemente confiança que P1 demonstrou no *listen and repeat* e nos *drills* durante o visionamento.

A escolha de P3 complementa suas práticas, rotineiramente de produção livre, com atividades voltadas à conscientização explícita das estruturas, sem se distanciar do foco maior na conversação, característico de seus cursos. P1 e P3, portanto demonstraram em suas escolhas passos ligeiramente diferentes dos que realizam costumeiramente em seus cursos.

A resposta de P2 neste último questionário reforça seu letramento digital e o entusiasmo para realizar atividades de pronúncia, tanto em relação aos aspectos segmentais quanto aos suprasegmentais. A resposta demonstra certa inquietação de P2 com a própria prática, que busca sempre aprimorar. O apontamento para a necessidade de “ainda mais estruturação” das atividades indica que P2 pode ter compreendido, por si, a necessidade de maior integração e contextualização das atividades de *shadowing* que, no momento da participação, foram isoladas do conteúdo geral de suas aulas.

Depreendeu-se da etapa de entrevistas semiestruturadas que os professores favoreciam um tipo de atividade de pronúncia em suas práticas. P1 utilizava rotineiramente a repetição (prática controlada). Após a participação, relatou complementar essa prática com a atividade do corte sagital (descrição e análise). P2, que utilizava mais figuras e o AFI (descrição e análise), passou a utilizar o *shadowing* (prática controlada). P3, que ensinava por meio da conversação e do *feedback* corretivo, passou a elicitare respostas e pedir para que seus estudantes identifiquem por si certos padrões de pronúncia (sensibilização e descrição e análise). Ampliaram, portanto, seus arcabouços pedagógicos culminando em um tratamento mais abrangente de pronúncia.

3.1.7.2 Segunda pergunta da entrevista pós-visionamento

A partir dos dados gerados nas entrevistas e no visionamento (seção 3.1), observamos que os três professores participantes tiveram diferentes níveis de envolvimento com o planejamento e elaboração das atividades e com a edição e adaptação das atividades aos contextos de seus cursos. P1 preferiu editar conteúdos a partir de insumos já presentes no livro *Interchange*, e teve a expectativa de que o pesquisador fosse mais prescritivo nas propostas didáticas. P2

escolheu os próprios insumos para o trabalho com E2. Entretanto, realizou suas atividades de pronúncia sem integrá-las completamente à aula visionada. P3 também selecionou seus próprios insumos, apesar de também não integrar a atividade a um contexto mais amplo.

Percebemos que precisávamos averiguar melhor como os professores entendem a relação entre a ministração de aulas e a elaboração, edição e utilização de MDs. Devido à metodologia de pesquisa, não intervimos muito nas escolhas dos professores participantes para, assim, poder entender melhor suas abordagens.

Para melhor relacionarmos suas escolhas com suas abordagens de ensino da pronúncia, realizamos a segunda pergunta (**Qual sua opinião sobre o professor elaborar o próprio material? Quais as vantagens e desvantagens disso?**).

As respostas foram:

P1:

Acho isso super válido. Isso demonstra um domínio do que o professor está fazendo. Muitas vezes o livro didático coloca os exercícios de uma maneira genérica para atender uma necessidade do público geral, mas sabemos que existem alunos para quem, muitas vezes, apenas o exercício do livro não é suficiente. É principalmente nesses momentos que é importante o professor preparar os próprios exercícios, elaborando atividades mais específicas.

Quanto às desvantagens, não há como não considerar a questão do tempo. Preparar as atividades consome tempo. Gosto muito de elaborar as atividades, mas muitas vezes eu me sinto angustiada por não ter esse tempo, tanto para os meus alunos particulares quanto os da escola pública. Quando consigo ter tempo para montar atividades, buscar por imagens, recortá-las e montá-las, fico muito feliz. Ao montar as atividades podemos também observar melhor o que deu certo e o que terá de ser refeito.

Durante meu período de estágio na graduação, trabalhei em um projeto de inglês para [uma empresa multinacional], em que os quatro estagiários elaboravam todo o material do curso, e isso foi muito bom. Porém, depois que nos graduamos, falta tempo para elaborar as próprias atividades.

P2:

Acredito que o material elaborado seja muito mais personalizado e também traz mais conteúdo autêntico. No entanto, é também algo trabalhoso, muitas vezes com a rotina corrida não é possível elaborar tanto quanto gostaríamos. Já o material didático ocupa menos tempo de trabalho do professor, porém necessita adaptações constantes. Alguns podem trazer muitas questões relevantes de pronúncia, mas me parece que ainda não variam o tanto quanto poderiam em termos de variedade de técnicas quando o assunto é este. Podem e devem ser complementados pelo professor que escolha utilizá-los.

P3:

Sobre o material: eu penso que tecer o próprio conteúdo pode ser muito mais efetivo para o ensino/aprendizado, porque podemos moldá-lo de acordo com a necessidade do aluno, fazendo o ensino soar mais exclusivo e original para ele. Na minha experiência, o aluno se sente muito mais confortável com o material adaptado para ele, porque ele assim não perde tempo revendo coisas que já sabe.

A desvantagem é que criar o material próprio é trabalhoso. E a sequência lógica pode ser muito arbitrária, porque nós professores podemos ter diferentes perspectivas sobre quais assuntos devem vir primeiro, quais devem vir depois.

Três elementos são comuns entre as respostas dos professores: 1) a vantagem de se elaborar material próprio para o atendimento de necessidades especiais / individuais 2) a desvantagem da falta de tempo 3) considerações sobre a competência profissional necessária.

Sobre o primeiro elemento, P1 comenta que “existem alunos para quem, muitas vezes, apenas o exercício do livro não é suficiente”, enquanto P2 e P3 mencionam que preparar o próprio material é “muito mais personalizado” (P2) e que “podemos moldá-lo de acordo com a necessidade do aluno” (P3). A resposta de P1 destoa levemente das duas seguintes ao destacar que “existem alunos” que precisam de MD individualizado, abrindo uma margem de interpretação de que outros alunos não necessariamente necessitam dessa atenção individualizada

(teriam mais facilidade na aprendizagem, ou teriam mais afinidade com os temas tratados no material?).

O segundo elemento comum às respostas, relativo à desvantagem da falta de tempo, é presente nas três respostas. Mencionando a “rotina corrida” de um professor, os três indicam ser trabalhoso elaborar o próprio material.

Entendemos que elaborar (ou editar) o MD é dispendioso de tempo e esforço. Contudo, é preciso observar que, crescentemente, elaborar o próprio material tem se tornado menos trabalhoso, por motivo da revolução das tecnologias digitais da informação. A escolha de insumo para o trabalho com a pronúncia não é difícil de se encontrar, se comparado a outros tópicos de aprendizagem. Padrões da pronúncia são presentes em abundância na oralidade. Assim, a pronúncia é um aspecto diferente de outros como léxico ou gramática. Nestes se faz necessária uma busca mais minuciosa para encontrar ocorrências com as quais se deseja instruir. Como exemplo, podemos observar que em praticamente qualquer trecho de fala um minuto ou menos, podemos encontrar ocorrências de *-th*, ou de finais desvozeados sem epêntese vocálica (elementos trabalhados por P3 com E3).

Da mesma maneira, os recursos digitais facilitam muito a preparação de atividades, e podemos usá-los com abundância. P2, por exemplo, mudou de vídeo, trocando tanto a fonte do insumo (falante diferente) quanto o assunto tratado durante sua participação, demonstrando a facilidade atual de se encontrar insumos por meio das ferramentas digitais. Entretanto, essa facilidade pode ser maior ou menor a depender do letramento digital que, enquanto prática social, é heterogêneo na sociedade, e entre os docentes.

Um terceiro elemento, presente nas respostas de P1 e P3, mas não de P2, é a consideração sobre a competência para elaboração de MDs. P1 diz que o professor que elabora o próprio material “demonstra domínio”, enquanto P3 faz consideração sobre a sequência didática escolhida pelo professor, deixando implícito que um LD publicado por editora teria uma sequência “mais lógica”⁴⁹.

Ter “domínio” sobre a elaboração do material é fruto de iteradamente praticar a elaboração de MDs. Isto é, se o professor não elaborar MDs com certa frequência, não estará desenvolvendo sua competência para tal. A elaboração (ou edição) do

⁴⁹ Zimmerman (2018) constata que muitos materiais de pronúncia possuem sequências didáticas diferentes, e que as instruções nos manuais de professores são bastante heterogêneas, o que indica não haver um consenso na escolha de sequências, ainda que tenhamos informações teóricas substanciais para fundamentar escolhas.

MD é um procedimento que fomenta a reflexão e a associação entre conhecimentos teóricos e práticos (AUGUSTO-NAVARRO, 2015). Logo, ao trabalhar na elaboração do MD, o docente desenvolve seu “domínio sobre o que está fazendo”.

Os desafios, no entanto, são constantes e a elaboração de MDs requer constante evolução. Como mencionado por P3, um dos desafios mais importantes na elaboração de MDs é a sequenciação. Um tópico de pronúncia integrado faz parte de uma totalidade didática que envolve o tema, as funções comunicativas, léxico e elementos estruturais. Para além da sucessão de um conteúdo para outro, a integração das atividades aos outros elementos estruturais e temáticos é muito importante.

Durante os visionamentos, vimos que os professores não tiveram êxito (ou a preocupação) em contextualizar as atividades que escolheram, editaram e implementaram. Para fazer isso, no entanto, não seria necessário que todo o conteúdo programado fosse refeito, ou que os materiais fossem elaborados pelos próprios professores. Como dissemos, a prática de elaboração de MDs requer constante evolução e reflexão. Assim, com mais prática de elaboração de MDs, os professores podem vir a realizar atividades de pronúncia mais contextualizadas com o restante do conteúdo didático.

Concordamos com Augusto-Navarro (2015), que demonstra que elaborar MDs pode ser útil para docentes em atuação e em formação, principalmente por proporcionar oportunidades para que os professores em formação realizem “escolhas informadas” (p. 121)⁵⁰.

A autora também indica haver uma interdependência fundamental de professores, estudantes e material que escolhem/elaboram/utilizam, visto que não “se ensina o material, se ensina o estudante” (p. 135):

Por causa da dependência dos materiais instrucionais (dos professores e estudantes), quando um professor (em formação) é incumbido de os elaborarem, uma série de decisões contextuais têm de ser feitas e elas têm o potencial de promover a reflexão dos elaboradores sobre o que e como ensinar (quem são aprendizes e onde estão; o porquê de estarem aprendendo uma língua; quanto tempo têm disponível; que recursos são

⁵⁰ Tradução: *informed choices* (p. 121)

disponíveis, dentre outros).(…) Elaborar materiais (...), é um meio através do qual professores em formação podem desenvolver conscientização sobre uma série de questões importantes que precisam ser consideradas quando procuram alcançar seus objetivos. (AUGUSTO-NAVARRO, 2015, p. 123 e 124)

Augusto-Navarro (2015) identifica, ao descrever testemunhos de participantes de programas de extensão acadêmica que elaboraram seus próprios MDs, que os participantes amadurecem suas escolhas quando percebem que a elaboração de material, apesar de trabalhosa, traz benefícios tanto aos estudantes quanto aos professores. A autora relata, no entanto, que os professores em formação tiveram diversas dificuldades na tarefa, relacionadas à responsabilidade de atuar em contexto real e em problemas inerentes ao trabalho em equipe. Também, o processo de reflexão desses professores em formação trouxe dúvidas e inquietações a respeito de suas próprias práticas. Depreendemos que professores em atuação que não tiveram oportunidade semelhante à descrita pela estudiosa durante suas formações teriam, então, mais dificuldades ainda.

Obviamente, elaborar o próprio MD não é absolutamente indispensável. É, no entanto, prática formativa bastante oportuna. Ainda que não seja elemento *sine qua non* para a existência de uma agência crítica, nos indagamos se a versatilidade do docente para elaborar o próprio material didático não influencia sua capacidade de refletir mais sobre o que faz em aula e, conseqüentemente, suas escolhas informadas.

Além da familiaridade com a elaboração de MDs, indagamo-nos, também, sobre a influência dos percursos de formação (formais e informais) na prática de ensino da pronúncia dos professores. Percebemos, então, a necessidade da elaboração de uma terceira pergunta no contato pós-visionamento.

3.1.7.3 Terceira pergunta da entrevista pós-visionamento

Por compreendermos que a formação inicial é elemento categórico na constituição da abordagem do docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), juntamente com suas experiências (de aprendizagem, de docência e de formação continuada), formulamos a terceira pergunta no intuito de entender melhor o lugar da pronúncia

na formação inicial dos professores participantes. Observamos relatos de como a própria experiência de aprendizagem influenciou suas abordagens (principalmente nos casos de P1 e P3). Observamos também como esforços de formação continuada (como a busca de P2 por literatura mais recente) influenciam suas abordagens. Entretanto, nos perguntamos se não haveria influência dos currículos acessados por cada docente durante suas graduações, momentos em que parte fundante da competência teórica é constituída.

As respostas da terceira pergunta (**Durante sua graduação e/ou outros cursos de formação, houve alguma disciplina voltada ao ensino de pronúncia ou à pronúncia de línguas estrangeiras?**) foram:

P1:

Não tive durante minha graduação. Tive curso de fonética, mas não voltado especificamente para o ensino de língua estrangeira.

Fiz um workshop bem curto de uma ou duas tardes na escola de idiomas em que trabalhava durante a minha graduação. Acho que foi o único evento em que eu participei que foi voltado para pronúncia, mas não pertencia a um curso da faculdade. Era mais específico da própria escola, e foi muito válido e interessante. Não era um curso sobre ensinar a pronúncia, mas para melhorar a pronúncia dos professores.

P2:

Me lembro de ter feito duas matérias na faculdade que me ajudaram com os conhecimentos sobre pronúncia. Uma específica sobre pronúncia da língua inglesa em que tive atividades em que precisei pensar em como ensinar o tema. E uma de fonética e fonologia, essa sem o foco no ensino, mas com foco teórico.

As matérias me ajudaram a considerar esse aspecto com a devida importância, porém sinto a necessidade de aprender formas mais variadas e ricas de ensinar e avaliar o desenvolvimento desta habilidade em meus alunos.

P3:

Nunca tive, na faculdade ou em outros cursos que fiz ao longo da vida, disciplinas focadas em pronúncia propriamente dita. Na minha experiência, a pronúncia sempre foi ensinada de forma indireta através de atividades de produção oral.

Ao observarmos os diálogos entre pesquisador e professores participantes, intuímos que as mudanças por que passaram os currículos do curso de Letras da instituição em que se graduaram poderiam ser fonte de um efeito significativo em suas práticas de ensino de pronúncia.

Os três professores participantes se graduaram na mesma instituição em três décadas distintas (P1 no início dos anos 2000, P2 no início dos anos 2010 e P3 no início dos anos 2020). Quando P1 cursou Letras nessa instituição, o currículo era diferente de quando P2 e P3 cursaram. P3, no entanto, iniciou a graduação em outra instituição, transferindo-se. Isso implica que P3 não cursou as mesmas disciplinas que P2. Logo, ainda que graduados na mesma instituição, os três apresentam experiências formativas sensivelmente distintas.

A primeira versão do currículo do curso de Letras de P1 é de 1996, baseada na LDB de 1996. Em 2002, uma revisão foi feita e publicada nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, com alterações propostas pelas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Um dos frutos principais dessa revisão dizia respeito ao componente da prática pedagógica. O elemento prático deveria fazer parte de todo o currículo, promovendo então uma relação mais direta entre teoria pedagógica e prática (KANEKO-MARQUES, 2007). Elementos da prática docente deveriam ser implementados desde os primeiros anos de formação, ao contrário do que acontecia antes.

Antes da resolução de 2002, o curso de Letras na instituição em que se formaram inseria componentes de prática docente ao final do curso, em disciplinas de estágio e didática (AUGUSTO-NAVARRO, 2015). Ou seja, as disciplinas de LI focavam estritamente a língua, sem levar em conta as práticas de educação linguística.

Com a reformulação do currículo, a reflexão sobre a prática docente deveria estar presente em todas as disciplinas. Isso significa que P1 teve em sua formação aulas de LI no início do curso e, nos anos finais, disciplinas sobre como ensinar a LI.

P2 e P3, no entanto, tinham disciplinas que associavam instrução sobre a língua, assim como reflexões sobre como ensinar a língua. Percebemos, no entanto, que as respostas de P2 e de P3 estão longe de serem semelhantes. Como relatamos anteriormente, os dois não tiveram as mesmas disciplinas na graduação.

P2, ao cursar atividades em que precisou “pensar em como ensinar o tema” da pronúncia, indica a influência do currículo que tem a prática como componente curricular, sendo preciso focar a reflexão sobre a prática desde os primeiros anos. Em sua resposta, não fica claro o tipo de instrução de pronúncia favorecida nas disciplinas, mas fica clara uma atenção dedicada ao tema durante o curso de graduação.

A resposta de P3 indica que sua formação confere uma forte confiança no uso da oralidade em práticas livres. Os dados de P3 no último contato reforçam a percepção de abordagem natural e confiança na instrução implícita. A resposta de P3 dá indícios da influência de sua formação docente. Vimos na entrevista semiestruturada que o professor desenvolveu sua proficiência por meio da ludicidade dos jogos virtuais, indicando que a aprendizagem incidental tem influência forte em sua aprendizagem. Com a resposta do último contato, sua formação confirmou suas experiências de aprendiz. A pronúncia (e, provavelmente, dos outros elementos estruturais) “sempre foi ensinada de forma indireta”.

Esta última pergunta aos participantes possibilitou consultá-los sobre a influência da formação docente nas abordagens do professor. Compreendemos que a pronúncia foi pouco presente nos momentos de formação de P1 e P3, enquanto P2 teve mais oportunidades de formação sobre o ensino da pronúncia.

Ao fim desta última consulta, entendemos mais sobre a repercussão da pesquisa em suas atuações, assim como compreendemos melhor como os professores se sentiam ao elaborar materiais por conta própria e o que entendiam a respeito da elaboração própria dos MDs.

Assim conseguimos subsídios suficientes para compreender como os professores ensinam pronúncia em seus cursos particulares. No próximo tópico, responderemos às perguntas de pesquisa com base nas contribuições dos participantes em todas as etapas (entrevista semiestruturada, no visionamento e no último contato pós visionamento).

3.2 Intersecções dos dados gerados nos três casos

Nesta seção, procuramos responder às perguntas de pesquisa com base nos dados apresentados e discutidos na seção 3.1. Comentaremos na resposta à primeira pergunta, os seguintes elementos: 1) as atividades a que os professores são comumente adeptos, em comparação com as que escolheram, 2) seus conceitos sobre erro e correção em sala de aula, 3) o lugar/papel da pronúncia no ensino de LI, 4) suas contribuições sobre inteligibilidade, 5) suas contribuições sobre o papel da identidade na pronúncia. Com esta subdivisão da resposta, pretende-se uma apresentação clara do que foi observado nas etapas de geração e análise.

Na resposta à segunda pergunta, estabelecemos uma comparação entre as diferentes reações dos professores às atividades que implementaram e visionaram.

Pergunta 1: **Qual a percepção dos professores sobre o lugar e função da pronúncia na aprendizagem da LI?**

1) as atividades a que os professores são comumente adeptos, em comparação com as que escolheram

Os três professores têm perspectivas ligeiramente diferentes quanto à instrução da pronúncia, algo que, talvez, seja fruto de suas diferentes abordagens, influenciadas por sua formação e sua experiência. P1 e P2 a consideram elemento importante a ser tratado, mas diferem quanto às escolhas pedagógicas, sendo que P1 utiliza mais a prática controlada, e a etapa de descrição e análise é mais improvisada, enquanto P2 utiliza mais descrição e análise seguidas de uma prática mais livre. P3 não considera o foco estrutural muito importante e pode ser considerado um professor de abordagem mais naturalista, que acredita no contato extensivo com o insumo linguístico como o maior fator de aprendizagem. Assim, é adepto da prática livre.

É evidente que os professores intuitivamente escolheram para a geração de dados atividades de tipos diferentes dos que comumente costumavam implementar, realizando instrução mais contempladora das necessidades de seus aprendizes nas escolhas que fizeram para a pesquisa. P1 realizou, principalmente, descrição e

análise (corte sagital) menos baseada no improviso e mais como parte da agenda da aula, trazendo recursos visuais que facilitaram a conscientização do estudante para a estrutura trabalhada.

P2 já adotava recursos semelhantes (imagens e o AFI). O pesquisador propôs que ela trabalhasse com uma instrução focada na repetição e posterior explicação detalhada (*quality repetition*), mas a professora rejeitou essa proposta preferindo o *shadowing*, que é mais estritamente prática controlada, algo que, aparentemente, realizava pouco em suas aulas.

P3, com uma abordagem influenciada por sua própria experiência de aprendizagem, com exposição extensa a jogos, considerou relevantes as atividades realizadas na participação, e declarou que as exploraria mais no futuro. Comumente, realizava práticas de oralidade mais livres (algo possível de se realizar no nível do curso de E3) oferecendo correções ao fim dos diálogos / debates. A atividade que adotou na geração dos dados destoava de sua prática habitual mais do que com as duas primeiras participantes, mas foi bem aceita, não obstante, por professor e estudante.

Em retrospecto aos visionamentos, entendemos que os critérios do pesquisador para propor atividades foram razoavelmente exitosos⁵¹, ainda que no caso de P2 uma segunda implementação foi necessária, e no de P3, as atividades não fossem tão próprias a um curso de conversação.

Os percalços encontrados por P2 e E2 foram advindos da novidade da dinâmica da atividade, associada a uma falta de contextualização prévia do insumo, os quais foram superados a partir do entusiasmo da descoberta da nova técnica e da disponibilidade para tentar novamente. P3 e E3 não apresentaram resistência à execução da atividade, demonstrando abertura à instrução mais explícita, a despeito de suas práticas habituais.

Pretendíamos propor atividades que não demandem uma forte readequação dos professores a perspectivas teóricas a que não aderem, ou que demandam um tempo de preparação da qual não dispõem. Na seleção de atividades,

⁵¹ Os critérios apresentados no capítulo 1: “1) que facilitem a conscientização fonológica, a compreensão ou a produção na língua-alvo. 2) que extrapolem o paradigma tradicionalista do “*Listen and Repeat*”. 3) que são de fácil implementação por meio de recursos digitais disponíveis livremente. 4) que não dependem de atividade formativa de longa duração. 6) que possam ser facilmente incluídos de maneira contextualizada em unidades didáticas pré-existentes. 7) que não sejam excessivamente disruptivos da cultura de sala de aula no contexto em que é implementado.”

conjecturamos possibilidades de aprendizagem para cada estudante baseados em suas gravações de diagnóstico. Baseados nas respostas dos estudantes, observamos que não foram realizadas com dificuldade, à exceção de E2 na primeira tentativa.

A P1, foi relevante apresentar possibilidades de atividades com o benefício de modalidades imagéticas e orais de instrução, que transcendem a repetição tradicional, baseada na oralidade e na linguagem escrita. A professora, que defendeu veementemente a eficácia do *listen and repeat*, observou que há a possibilidade de realização de outras formas de explicitação.

Em relação aos tipos de atividade escolhidos, portanto, entendemos que foi possível ampliação de repertório por todos os participantes, sem uma desnecessária ruptura com suas convicções a respeito de ensino e aprendizagem adquiridas em suas experiências formativas e de atuação.

2) Conceito de erro e correção para os professores

Algo importante para a compreensão da abordagem dos professores em relação à pronúncia é a maneira como lidam com o que compreendem ser inadequações. Como vimos, os erros tiveram diferentes tratamentos ao longo da história (RICHARDS; RODGERS, 2014, CELCE-MURCIA et al., 2010). A tolerabilidade dos erros pode variar de professor para professor. Entendemos que a correção de pronúncia não deve ser uma técnica que produza desconforto a ponto de tolher a autoconfiança dos estudantes no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

As entrevistas semiestruturadas indicaram que, dentre os três docentes, o *feedback* corretivo é feito de maneira similar, a partir de anotações de erros recorrentes, e menção a eles em aulas subsequentes. P2, no entanto, realiza um trabalho com correção mais estruturado que P1 e P3, por meio de planilhas e flashcards online. P1 e P3 anotam o que consideram relevante apontar em *feedback* durante a interação ou ao término das atividades.

P1 e P2 parecem mais conscientes a respeito da importância da inteligibilidade, assim como são mais abertas às variedades de sotaque apresentadas pelos estudantes, enquanto P3, ao que indica em sua participação, apresenta uma maior intencionalidade de aproximação do falar de FNs. Dessa

maneira, a prática de P3, que se aproxima de uma abordagem naturalista é, no discurso, associada também à correção da fala do estudante. Sua aparente intolerabilidade, no entanto, se mostrou mais na entrevista do que nas interações gravadas, em que P3 conduziu a interação com foco no tema tratado, realizando a explicitação dos elementos estruturais sem muitos momentos de correção.

Para os três professores, portanto, não há indícios de uma concepção de erro que seja intolerável, mas, ao contrário, indica-se noções de erro como parte do processo de aprendizagem. Por se tratarem de práticas comunicativas controladas, observou-se que os estudantes tiveram êxito na produção dos elementos trabalhados. Isso demonstrou que houve adequação satisfatória das instruções aos níveis dos estudantes nos três casos, ocasionando experiências de aprendizagem que tornaram a conscientização fonológica oportuna.

3) Papel da pronúncia no ensino de LI

Entre os três professores, fatores determinantes como tempo de carreira e currículos de ensino superior e de pós-graduação podem ter sido fundamentais para a evidenciação de suas abordagens. A partir da entrevista pós-visionamento, percebemos que os currículos dos cursos de graduação, assim como oportunidades de formação posteriores podem ter sido fundamentais na configuração das visões dos professores sobre o papel da pronúncia no ensino de LI.

P1 enfoca sua instrução com base no LD que utiliza para as suas aulas particulares, o *Interchange* (RICHARDS; BOLKE, 2012). O LD é compatível com suas próprias visões sobre o ensino de língua fortemente apoiadas na repetição. Todavia, conforme o que se observou, P1 tem mais interesse na instrução de elementos segmentais, mencionando pouco as questões suprasegmentais.

Como apontado em Sarturato (2023, em preparação), a coleção *Interchange* se caracteriza por apresentar um equilíbrio entre tópicos segmentais e suprasegmentais desde os níveis elementares. Os tópicos suprasegmentais incluem entonação frasal, como em perguntas e afirmações, e tonicidade. Normalmente indica-se no livro a repetição a partir da audição de gravações, e outras formas de conscientização fonológica a partir de indicações de símbolos como flechas e arcos na representação escrita das frases gravadas. Para os tópicos segmentais, observa-se que o livro traz com frequência distinções entre fonemas

diferenciados pelo modo de produção, como /s/ e /z/ e /θ/ e /ð/. Por ser uma obra destinada a um público multinacional, alguns dos tópicos segmentais não têm grande relevância para falantes brasileiros como é o caso do pares mínimos /s/ e /ʃ/, /f/ e /v/, dificilmente incompreendidos ou de produção difícil para FNNs de língua portuguesa. A presença de atividades de repetição no LD *Interchange* marcam forte influência do audiolingualismo. Está longe de ser, entretanto, um material audiolingual. Avança-se da prática controlada para a prática guiada em muitos momentos⁵².

As experiências que P1 teve durante a participação potencialmente demonstraram à professora que, para além da repetição, é possível realizar a instrução de pronúncia com outros tipos de atividades inseridos no mesmo arcabouço metodológico e de filosofia de ensino-aprendizagem que sua experiência e materiais escolhidos.

Outro embasamento importante para P1 é sua experiência de aprendizagem da LI, em uma escola de idiomas em que a abordagem trazia forte herança do audiolingualismo. Como demonstrado no visionamento, essa experiência a induziu a conhecer o *listen and repeat* como forma primordial e principal. Concluímos que sua participação tenha sido proveitosa não apenas para a ampliação de repertório de atividades, mas também para reconhecimento de tipos de atividade que dinamizam a repetição.

P1 manifestou opinião singular entre os três professores de que a instrução de pronúncia teria melhor proveito em níveis avançados, enquanto para os níveis mais básicos haveria outras prioridades. Discordamos dessa posição, pois, sendo a pronúncia fonte da maioria dos casos de problemas de intercompreensão desde os níveis elementares (DARCY et al., 2011), é essencial que se trate de elementos que tipicamente causam problemas de intercompreensão desde o nível básico. Com a ampliação do leque de possibilidades de instrução, talvez P1 possa vir a inserir a pronúncia em uma lugar de maior destaque em seus cursos.

De maneira diferente, P2 revelou uma formação durante a graduação em que teve maior contato com questões de pronúncia, o que a influenciou a buscar por

⁵² De maneira geral, percebe-se que os autores de *Interchange* intencionam se distanciar da herança audiolingual ao, por exemplo, substituir o termo *repeat* pelo termo *practice*, que se pode interpretar ter uma carga semântica menos mecanicista. Trazem a noção de prática comunicativa para a pronúncia. Não há grande variedade de tipos de atividade, no entanto, baseando-se no *listen and repeat*.

elaborar MDs e editar os LDs que adota com mais frequência. Também evidenciou que procura ampliar seu conhecimento teórico sobre ensino de pronúncia e entender melhor técnicas de instrução que possam ajudar seus estudantes por diversos ângulos. Enquanto P1 e P3 demonstraram forte apoio em suas próprias experiências de aprendizagem, P2 realizou uma busca mais acentuada por fundamentação teórica, revelando que o papel do ensino de pronúncia tem destaque em seus cursos para propósitos gerais.

Esse destaque dado à pronúncia é realçado por sua escolha de coleção de LDs, o *American English File* (LATHAM-KOENIG et al., 2013), que enfatiza especialmente a pronúncia em um de seus três pilares para o desenvolvimento de uma fala segura, junto a vocabulário e gramática. Nessa coleção, o desenvolvimento da oralidade é tido como prioridade. Os meios pelos quais os autores procuram atingir os objetivos didáticos envolve uma carregada metalinguagem, sem esquecer-se, porém da necessidade de prática contextualizada e significativa, e do desenvolvimento das quatro habilidades.

Como observado em Sarturato (2023, em preparação), há em *American English File* um equilíbrio entre elementos suprasegmentais e segmentais. Quanto aos primeiros, a entonação na expressão de funções comunicativas tem destaque, em conjunção com atividades de ritmo que acentuam a diferença entre palavras lexicais e gramaticais evidenciando a característica de ritmo acentual da LI. Aos elementos segmentais sugere-se a dedicação de uma grande quantidade de tempo de aula, se comparado a outras coleções lançadas na mesma década, de 2010. Destaca-se para a instrução desses elementos, ilustrações específicas para os sons trabalhados a fim de possibilitar que o estudante “veja” a pronúncia, em oportunidade de conscientização fonológica em modalidades oral e visual.

Algo também relevante em *American English File* é a oportunidade dada aos estudantes de ouvirem não apenas atores gravados em estúdio, como é comum em LDs, mas também pessoas entrevistadas nas ruas (em seções denominadas *people on the Street*), demonstrando-se a preocupação com a compreensão de fala autêntica. A coleção também se preocupa em revisitar os mesmos aspectos algumas vezes, dando oportunidade de revisão de conteúdos.

P2 também demonstra estabelecer o lugar da pronúncia entre os aspectos mais importantes ao constantemente elaborar atividades por conta própria em material digital e realizar divulgação de seu trabalho em redes sociais. Em alguns

momentos entre a implementação das atividades e o visionamento, a professora contactou o pesquisador para saber de sua opinião sobre a relevância (ou não) de alguns elementos tratados no LD para a inteligibilidade com falantes brasileiros. Tais contatos demonstram que, com frequência, P2 pondera com criticidade sobre o conteúdo que escolhe, não seguindo a agenda do LD por protocolo.

O último professor participante, P3, relatou ter se preocupado bastante com a pronúncia (e acurácia de elementos estruturais em geral) em sua aprendizagem da LI, principalmente por causa de seu receio de errar (o que considerou fruto de uma personalidade tímida). Por outro lado, dedicou-se a desenvolver a fluência com jogos eletrônicos fora de ambientes formais de aprendizagem. Estes dois aspectos de seu histórico como aprendiz parecem ter tido grande influência em suas convicções sobre ensino e aprendizagem e sobre o lugar da instrução da pronúncia em cursos com propósitos gerais.

Entre os objetivos de seu curso com E3, não há grande preocupação com a instrução focada especificamente na pronúncia. P3 respondeu que a instrução de pronúncia tem importância “mediana” em seu entendimento sobre as principais necessidades de um estudante.

Entendemos a partir do contato pós-visionamento que sua formação, sem cursos com foco em pronúncia, também podem ter sido influentes sobre esse posicionamento.

Os três professores, portanto, revelam certa heterogeneidade em seus posicionamentos sobre o lugar da pronúncia no ensino de LI. Encontramos uma professora (P1) que atua mantendo a forte herança do audiolingualismo para pronúncia, uma professora (P2), que demonstrou ser influenciada por algumas perspectivas da modalidade de ILF, e um professor que atua com a influência de alguns elementos do Método Direto e abordagens naturais (P3).

4) Inteligibilidade

Vimos que a inteligibilidade, apesar de ser um termo com nuances semânticas que o diferencia de autor para autor, é um conceito contemporâneo muito relevante para se instruir pronúncia sem a frustrante imposição de sotaques e variedades irrelevantes ao aprendiz. Consideramos fundamental que os docentes tivessem contato com essa reflexão para entendimento dos próprios objetivos da

pesquisa, de que não se tratava de um exercício de preciosismo na oralidade, mas de reflexão e prática em direção ao desenvolvimento de um ensino favorável à produção e compreensão oral.

Encontramos elementos discursivos suficientes para dizer que P1 e P2 têm consciência de que o ensino da pronúncia não requer a aproximação ao sotaque de FNs, mas a comunicação com compreensão mútua. P2 apresenta certo conhecimento teórico sobre inteligibilidade baseado em pressupostos de ILF. Este conhecimento é evidenciado em sua prática em momentos em que a professora questiona a necessidade e/ou relevância de determinados elementos segmentais propostos em seu LD.

P3, em outra direção, apontou que entende o ensino de pronúncia como um referencial de FN em diversos momentos (como se pode observar em seus excertos de entrevista semiestruturada e visionamento). Apesar de curta, a manifestação do pesquisador a respeito de inteligibilidade pode ter sido um momento de contato com uma perspectiva em que elementos da fala de FNNs não precisam ser considerados “erros” se não forem prejudiciais à intercompreensão.

Algo digno de nota é a menção (espontânea) por parte dos três professores, em momentos iniciais da interação, dos sons interdentais como elemento de dificuldade na produção de brasileiros. Fica a impressão de que este tópico segmental é a associação mais comum quando se toma o assunto “pronúncia da LI”. Por se tratar de um som não produzido no PB, talvez seja um dos primeiros que as pessoas se lembrem em suas próprias experiências de aprendizagem, fonte de um “estranhamento” (semelhante aos sons glotais do alemão e do francês). Macdonald (2018) também notou esse enfoque dos estudantes (maioria de asiáticos) nos interdentais em uma universidade da Austrália.

Nenhum professor mencionou ritmo e entonação como algo que comprometa a inteligibilidade (tanto quanto ou mais do que sons isolados). Isso possivelmente indica uma necessidade de formadores de professores de LI tratarem mais da prosódia nos cursos formadores e de que se discuta com mais frequência a importância da instrução de pronúncia para o desenvolvimento e facilitação da compreensão da fala de FNs e FNNs.

5) Identidade, identificação/afiliação e resistência dos aprendizes

Por fim, algo que também se notou nos dados, que se faz relevante para reflexão na resposta à primeira pergunta, é a manifestação da concepção dos professores quanto ao fato de a pronúncia ser um elemento de múltiplos fatores, sendo eles estruturais, sociológicos ou psicológicos.

Os três professores mencionaram, antes do pesquisador, o termo “identidade” atrelada à ideia da importância da pronúncia e do respeito à diversidade linguística da LI, tanto falada por nativos quanto por não-nativos. Isso demonstra a consciência dos professores quanto ao elemento sociológico que compõe a pronúncia, e não apenas o elemento estrutural. Quando havia essa menção à questão de identidade, o pesquisador perguntava a respeito da resistência de alguns alunos à produção de certos padrões comuns em variedades da LI (para averiguar como os participantes entendiam a manutenção do grau de acento como proteção da identidade). Os três concordaram que essa resistência existe e, para alguns estudantes, ela é de maior grau por motivo de fatores sociais ou psicológicos. Não ficou claro nos dados, porém, se os participantes acreditam que essa resistência seria um elemento influenciador apenas do grau de acento ou se também influenciaria a inteligibilidade.

Essas constatações por parte dos professores apontam para a perspectiva de que a pronúncia, para além de sua importância no desenvolvimento da proficiência, é determinante no estabelecimento da autoimagem do falante e da identidade que deseja evidenciar a seus interlocutores, perspectiva essa corroborada neste texto na introdução e no capítulo de embasamento teórico. Entende-se, portanto, que os docentes participantes reconhecem a importância de oportunidades formativas a respeito desse aspecto.

Passando-se à segunda pergunta de pesquisa, observamos como os participantes aproveitaram a oportunidade formativa e de aprendizagem configurada neste trabalho.

Pergunta 2: Qual o resultado da colaboração entre pesquisador e professores sobre as atividades de pronúncia utilizadas pelos docentes participantes?

A observação dos efeitos da pesquisa na atuação dos docentes foi possível por causa do aparato metodológico da PP, que preconiza valorizar os

conhecimentos da comunidade pesquisada. Isso torna possível a evolução formativa sem forte ruptura com o que os professores entendem (previamente à participação) como o lugar da pronúncia no ensino de línguas. Como sujeitos inseridos em uma contemporaneidade bastante heterogênea, demonstramos que há a possibilidade de implementar contribuições teóricas e de experimentos em pronúncia nas realidades de professores particulares que aderem a abordagens fundamentadas em diferentes entendimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Todos os professores editaram e interpretaram as propostas do pesquisador das maneiras que entenderam ser mais oportunas. Isso demonstra que a pesquisa deu vazão à possibilidade de demonstração de agência docente. Tomamos aqui a ideia de agência enquanto um dado da condição humana, em que se impossibilita a noção de escolha estritamente individual, ou na responsabilização do indivíduo na resolução de questões que são pertinentes a grupos sociais (LANDIM, 2022). Ao contrário, a agência se passa sempre em relação dialógica.

Neste sentido, esta pesquisa previa que os docentes atuariam com a capacidade técnica para a implementação das atividades e com criticidade para refletir sobre elas durante o visionamento por serem profissionais atuantes no ensino de LI em aulas particulares.

É possível conjecturar que, devido a sua experiência e aos diferentes contextos de formação (ainda que os três professores tenham estudado na mesma instituição), houve diferentes graus de assertividade na participação. P2 demonstrou ser a mais confortável em sugerir tópicos e editar as atividades. Talvez sua maior desenvoltura no desenvolvimento das atividades se deva ao fato de ter atuado em projeto de inglês para fins específicos que, como descrito no capítulo 2, demanda que professores elaborem seus próprios materiais, o que proporciona, ao longo do tempo de atuação, o desenvolvimento de uma agência com maior assertividade e criticidade.

Os três professores participantes demonstraram entusiasmo pela oportunidade de troca de experiências por meio de uma PP. P1, por meio de sua abertura às sugestões do pesquisador, conseguiu realizar atividades que não conhecia anteriormente, e as reconheceu como úteis para sua prática. P1 promoveu oportunidade de reflexão ao pesquisador e, em troca, refletir sobre sua própria prática. Por ter integrado as atividades à unidade didática que estava trabalhando,

demonstrou grande capacidade de autonomia, a despeito do pouco tempo que tinha disponível para preparação das aulas.

P2 e P3 conheceram possibilidades didáticas novas para eles, intencionando continuar explorando essas possibilidades. P2 foi impactada pela participação e promoveu a técnica que trabalhou junto a outros colegas e estudantes, por meio de vídeos divulgados em ambiente digital (*Instagram*). P3, que realizava um curso com atividades de produção oral livre, refletiu sobre sua prática e reconheceu que alguma prática mais controlada e a descrição e análise de elementos fonológicos têm potencial para auxiliar seu estudante.

Durante o visionamento, os três professores disseram considerar as atividades relevantes, o que foi reafirmado em contato cerca de dez meses depois, demonstrando que a participação foi atividade reflexiva proveitosa para os participantes.

Os estudantes, em poucos momentos, sinalizaram insegurança com as novas atividades, mas isso talvez possa ser explicado pelo elemento da novidade e do sentimento de estar sendo gravado. Ainda assim, relataram aproveitar bem.

Assim, consideramos que, caso tais atividades “menos difundidas” estivessem constituídas em currículos e LDs de grande distribuição, eles as teriam conhecido antes e bem aproveitado, utilizando-as antes dessa PP.

Este trabalho evidencia que técnicas de simples executabilidade, que requerem pouquíssimo tempo de treinamento, e que estão apresentadas na literatura há bastante tempo podem ser muito úteis em um melhoramento do lugar da pronúncia no processo de ensino e aprendizagem de línguas. É possível dizer, portanto, que os critérios de seleção das atividades propostas aos professores foram pertinentes⁵³.

Os professores desconheciam técnicas como instrução a partir do corte sagital, ou alteração no padrão de repetição para o *shadowing*. Para sua implementação, depreendemos que o conhecimento linguístico teórico e prático que os professores tinham foi suficiente para seu entendimento e realização, pois ao

⁵³ Os critérios para seleção das atividades, apresentados no capítulo 1: 1) que facilitem a conscientização fonológica, a compreensão ou a produção na língua-alvo. 2) que extrapolem o paradigma tradicionalista do “*Listen and Repeat*”. 3) que são de fácil implementação por meio de recursos digitais disponíveis livremente. 4) que não dependem de atividade formativa de longa duração. 5) que possam ser facilmente incluídos de maneira contextualizada em unidades didáticas pré-existentes. 6) que não sejam excessivamente disruptivos da cultura de sala de aula no contexto em que é implementado.

longo da participação não relataram nenhuma dificuldade técnica ou linguística. Também não foi necessária profunda influência nas abordagens de ensinar dos três professores.

Fica evidente que o desconhecimento dessas técnicas é apenas parte de uma lacuna formativa que relegou a instrução de pronúncia a um lugar secundário, pois, ainda que os três professores sigam metodologias e abordagens bastante distintas, fruíram da participação na pesquisa com as novas ideias para seus cursos.

Observamos neste trabalho que, em momentos formativos, maior exposição a construtos como o de Gilbert (2008) e de Celce-Murcia et al. (2010) seriam úteis para tornar as aulas com atividades de pronúncia mais diversificadas, dinâmicas e, talvez ainda, mais eficientes.

Em relação aos estudantes, E1, E2 e E3 foram escolhidos por seus professores para participarem e, auspiciosamente, cursavam níveis diferentes, o que veio a ser bom para a geração dos dados, pois defendemos que a pronúncia é um aspecto relevante de ser tratado em qualquer nível, visto que uma consciência fonológica da língua-alvo facilitará a compreensão oral desde os primeiros níveis, e um foco na inteligibilidade em todos os níveis proporcionará oportunidades valiosas de redução de ruídos comunicativos.

Pudemos observar, também, que as atividades implementadas, mesmo as de maior “estranheza” como o *shadowing*, não provocaram demasiado desconforto ou rejeição por parte dos estudantes, o que confirma o posicionamento de que mudanças bastante pequenas na cultura de sala de aula por meio de técnicas inéditas para os estudantes podem, inclusive, gerar interesse e motivação nas aulas, movidas pela inovação.

Nos dados, fica evidente que os participantes estiveram abertos a exploração de técnicas novas para eles e de refletirem sobre suas possíveis eficácias e chances de implementação em suas aulas particulares. Isso demonstra que a utilização de atividades de pronúncia mais diversificadas depende de mais esforços de colaboração formativa no futuro. Na próxima seção, realizamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aulas particulares de língua estrangeira (LE) têm crescido em demanda e procura, impulsionadas pelo processo de digitalização das relações de trabalho, o que torna essa modalidade de aulas bastante comum no Brasil. Nesse contexto, há liberdade metodológica para que os professores expressem o que realmente acreditam a respeito do processo de ensino e aprendizagem, tornando propícia a investigação da cognição dos docentes sem a interferência de demais atores institucionais. Ainda assim, é um contexto pouco pesquisado na Linguística Aplicada (LA).

O pesquisador é um professor de LI que atuou em muitos contextos, no ensino regular (Ensinos Fundamental I e II e Médio e no Ensino Superior) e atua como professor particular há uma década. Sua motivação para esta pesquisa se deu por avaliar que o desempenho de alguns de seus estudantes melhorava consideravelmente quando ênfase maior era dada à pronúncia, com vantagem especial para a compreensão oral. Notou, porém, que as propostas de ensino de pronúncia nos LDs e MDs a que tinha acesso relegavam esse aspecto a um “cantinho”, ou seja, um espaço periférico, sem muito destaque, muitas vezes propondo a instrução da pronúncia por curtos períodos de tempo e com foco em sons isolados da língua. A partir da consulta às produções de Celce-Murcia et al. (2010), Gilbert (2008), Levis e Wu (2018), Darcy et al. (2011), entre outros, notou a existência de atividades testadas empiricamente desde o advento do Comunicativismo até, mais intensamente, os últimos anos. Entretanto, desconhecia em seu meio professores que utilizassem tais técnicas ou as conhecessem. Entendeu, inicialmente, que seria proveitoso realizar uma pesquisa de intervenção e, com o desenvolvimento da metodologia, a intenção de intervenção se desencadeou no método de pesquisa participante (PP), em que se objetiva horizontalidade das relações entre pesquisador e participantes e presume-se que estes últimos avaliem os problemas de seu contexto de atuação e auxiliem na escolha de como melhor proceder para mitigação desses problemas.

Compreendemos que uma boa instrução da pronúncia passa pelo estabelecimento do objetivo de comunicação inteligível, trabalhando-se os aspectos necessários para a intercompreensão, coerentes com os objetivos de aprendizagem do estudante. Consideramos, portanto, que o aprendiz de LE deva trabalhar com o

foco principal na inteligibilidade, afastando-se de ideais frustrantes como os de “redução”, “limpeza” ou “eliminação” de sotaque.

Entretanto, comunicar-se com o foco na intercompreensão não isenta os aprendizes da importância de se estudar a pronúncia, tanto em relação aos elementos segmentais como da prosódia. Afinal, grande parte dos problemas de intercompreensão advém justamente de elementos fonéticos e fonológicos.

Para isso, o recurso da repetição pode ser válido, acompanhado de recursos de descrição e análise, discriminação auditiva e práticas de oralidade significativas, visando a conscientização e acomodação aos aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo.

Este trabalho teve, portanto, o objetivo de analisar as percepções de professores particulares de LI quanto à instrução de pronúncia, a partir da colaboração entre pesquisador e participantes na implementação de atividades para o desenvolvimento desse componente linguístico.

Três duplas compostas por professor particular e estudante foram convidadas e realizaram todas as etapas de geração de dados. As atividades didáticas foram selecionadas pelo pesquisador a partir de uma busca bibliográfica por exercícios de pronúncia com o potencial de inovação metodológica e contribuição pedagógica. O pesquisador propôs conjuntos de atividades aos professores participantes, que selecionaram e editaram as que mais lhes interessaram, inserindo-as em suas aulas conforme os objetivos gerais de seus cursos.

Entrevistas semiestruturadas foram realizadas para apresentar a pesquisa e observar a abordagem dos professores a respeito de pronúncia. Procuramos adotar um princípio de respeito e mínima intervenção nas convicções e abordagens dos participantes quanto ao ensino de pronúncia, sem imposições, propondo melhoramentos pontuais da instrução de pronúncia nos três casos, ainda que demonstrando nossas próprias convicções e ideias a respeito do ensino desse elemento. Isso se deveu à intenção manifestada no decorrer do trabalho de realizar uma contribuição prática sobre as atuações dos docentes.

Em seguida à entrevista semiestruturada, realizamos visionamento para oportunizar a reflexão dos professores participantes. Um contato posterior foi realizado para acessar informações faltantes no visionamento. Assim, foi possível responder às duas questões de pesquisa:

Pergunta 1: Qual a percepção dos professores sobre o lugar e função da pronúncia na aprendizagem da LI?

Pergunta 2: Qual o resultado da colaboração entre pesquisador e professores sobre as atividades de pronúncia utilizadas pelos docentes participantes?

A primeira pergunta foi motivada pela intenção de compreender melhor como professores que atuam em aulas particulares abordam a pronúncia em suas aulas.

A primeira professora participante revelou uma abordagem mais tradicional. Apesar de considerar a pronúncia um elemento importante, a professora demonstrou confiar apenas em atividades com foco na repetição, sem proporcionar para seu estudante momentos de descrição de elementos fonético-fonológicos.

A segunda professora participante revelou ter preocupação com o desenvolvimento de sua competência teórica, buscando trabalhos acadêmicos que embasem e ampliem seu conhecimento a respeito da pronúncia. Sua habilidade com ferramentas digitais facilita seu trabalho com a escolha e implementação de insumos autênticos de oralidade com rapidez.

O terceiro professor participante demonstrou não considerar importante a instrução explícita, não realizando atividades de descrição ou de desenvolvimento de conscientização fonológica, dando preferência a práticas livres de interação oral.

A partir das sessões de visionamento os três professores compreenderam que se faz necessário ampliar as possibilidades didáticas da instrução da pronúncia com atividades que não focam apenas na repetição auditiva, mas também no apoio de recursos visuais e cinestésicos.

Algumas das diferentes atividades usadas apontavam para remodelações da atividade de repetição tradicional. Outras, para fases de instrução que os professores não percorriam cotidianamente, como a descrição e análise de elementos segmentais, ou a discriminação auditiva dos mesmos elementos.

A resposta à segunda pergunta nos revelou que os professores puderam ter um momento formativo na participação, e passaram a utilizar as atividades que foram gravadas com outros estudantes posteriormente à participação.

Em nosso embasamento teórico, observamos que há um anseio de muitos pesquisadores pela ampliação da variedade de atividades de repetição, e também

pela extrapolação da repetição com momentos de descrição, conscientização e prática mais significativos aos estudantes.

Os professores participantes desta pesquisa conseguiram realizar essa ampliação em sua própria prática. P1 considerou relevante para sua prática passar a utilizar técnicas de instrução baseadas na descrição e análise de elementos segmentais a partir do recurso visual do corte sagital do aparelho fonador. Também escolheu realizar descrição e análise baseada na elicitación de respostas e inferências do próprio estudante. P2 explorou a técnica de *shadowing*, implementando um variação do tradicional *listen and repeat* em suas aulas, o que demanda do estudante maior atenção ao que ouve por ter de reproduzir o insumo ao mesmo tempo em que este também é reproduzido, e não depois, como comumente se prescreve. P3 se interessou em ampliar seu leque de técnicas com atividades de conscientização fonológica por meio de rimas.

Compreendemos que os docentes não fizeram as escolhas tão independentemente como planejamos inicialmente. Apesar de entendermos que a agência docente se dá em uma confluência de fatores que acarretam em escolhas influenciadas pela coletividade, acreditávamos previamente que poderiam preparar, escolher e editar as atividades com menos interferência do pesquisador. No decorrer da geração dos dados, o pesquisador sentiu a necessidade de ser mais prescritivo. Isso não impediu, entretanto, que a análise da atuação e dos posicionamentos dos professores fossem realizadas, ou que a atuação e o processo reflexivo não fossem benéficas para os professores.

Entendemos que os motivos para a discrepância entre a expectativa inicial e o que realmente foi feito foram uma familiarização insuficiente com os pressupostos metodológicos da PP e a pouca disponibilidade de tempo para atividades formativas típicas do docente que tem, tipicamente, uma alta carga horária.

Como vimos nos dados, apesar de os professores estarem ampliando o seu repertório de atividades de pronúncia em suas aulas, tratam-se de procedimentos que se limitam aos três primeiros passos apresentados na proposta comunicativa de Celce-Murcia et al (2010). Assim, apesar de a pronúncia ter sido trazida sob outras roupagens, ainda temos neste trabalho um ensino de pronúncia tradicional focado na descrição e análise, discriminação auditiva e prática controlada, sem termos observado as partes de práticas guiada e comunicativa. A observação dessas etapas em contexto de aulas particulares poderá ser realizada em um estudo futuro.

Um aspecto limitante da instrução realizada foi a pouca (ou nenhuma, em alguns casos) integração das atividades de pronúncia realizadas à totalidade de um curso para propósitos gerais. Conseguimos analisar como a pronúncia pode encontrar um lugar de maior destaque na instrução, mas não contemplamos nas atividades um relacionamento dos aspectos de pronúncia trabalhados com outros elementos estruturais (morfológicos e sintáticos), com o léxico e a pragmática. Talvez, uma geração de dados que contemplasse um planejamento mais autônomo por parte dos professores por um período mais prolongado pudesse proporcionar maior integração. É provável que uma atividade de pronúncia plenamente integrada implicaria a elaboração praticamente plena da atividade por parte dos professores e não a escolha de propostas de atividades por parte do pesquisador.

Entendemos, portanto, que não foi possível neste trabalho observar como as atividades de pronúncia poderiam ser ligadas ao plano de curso e às demais atividades. Em um trabalho futuro poderíamos observar como (ou se) os professores implementariam as atividades de forma coerente com os objetivos comunicativos de um curso para propósitos gerais, realizando a geração de dados por um período mais longo. Tal medida poderia, adicionalmente, nos permitir a observar práticas comunicativas mais livres, transcendendo um pouco mais as práticas tradicionais de instrução.

Quanto aos estudantes participantes, compreendemos que não demonstraram ter dificuldade exacerbada com as atividades que seus professores propuseram, nem resistência a elas, apesar de, em alguns momentos, demonstrarem certa ansiedade ou por estarem sendo gravados, ou pelo estranhamento com o tipo de atividade proposta. Ao fim das interações, reagiram positivamente e indicaram que gostariam de fazê-las mais vezes.

Quanto às contribuições deste trabalho, compreendemos que o esforço aqui realizado pode servir de incentivo a outros pesquisadores utilizarem a PP, que se configura em um esforço de levar conhecimento acadêmico à prática docente, aproximando a Universidade de contextos sociais em que ela chega com dificuldade. Vimos que a implementação de atividades didáticas em ambiente pouco controlado encontra percalços que podem atrapalhar sua efetividade. A metodologia utilizada envolve o ônus da imprevisibilidade, mas a vantagem de observar a relação dialógica entre conhecimento acadêmico/teórico com a prática (na historicidade).

Contribuímos também na observação do contexto de aulas particulares e, mais especificamente, da instrução individual de pronúncia. Dada a pouca quantidade de pesquisas com essa modalidade de aulas, esta pesquisa representa um avanço em direção à exploração desse contexto.

É possível que, em trabalhos futuros, seja feita a replicação desta pesquisa com outros participantes e outras atividades que considerem ser relevantes. É possível também pesquisar as atividades que discutimos em salas mais numerosas, para observar a dinâmica em outros contextos.

Consideramos que este trabalho tenha potencial para representar um novo passo no esforço contínuo em busca de melhor instrução de pronúncia da LI, ao mesmo tempo em que auxilia professores particulares em seus respectivos contextos de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, J. I. A. **Caminhos Dinâmicos em Inteligibilidade e Compreensibilidade de Línguas Adicionais**: um estudo longitudinal com dados de fala de Haitianos aprendizes de Português Brasileiro. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

ALVES, U. K. Capítulo 9: Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K.; **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed, - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a.

ALVES, U. K. Capítulo 12: Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K.; **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed, - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012b.

ALVES, U. K.; LIMA JR., R. M.. Instrução explícita. In: KUPSKE, F.F.; ALVES, U. K.; LIMA JR., R.M. (Org.). **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. 1ed.Campinas-SP: Editora da Abralín, 2021, v. , p. 175-204.

ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. In: MAGALHÃES, J. S de. TRAVAGLIA, L. C. **Múltiplas perspectivas em Linguística**, Uberlândia, EDUFU, 2008, p.2655-2662. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf Acesso em: 26/03/2022.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. **The Design of Teaching Materials as A Tool In Efl Teacher Education: Experiences Of A Brazilian Teacher Education Program**. Ilha do Desterro v. 68, nº1, p. 121-137. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p121>. Florianópolis, 2015

AVERY, P. & EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994.

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Capítulo 12: Como Inserir o Ensino Comunicativo de Pronúncia na Sala de Aula de L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K.; **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2ª ed, - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BECK, U.; **Interview with Ulrich Beck**. Journal of Consumer Culture, 1(2):261-277. <https://doi.org/10.1177/146954050100100209>, 2001.

BELIGOLI, C. L. **Professor De Inglês: Um Olhar Sobre A Atuação Docente E Profissional**. Cadernos de Educação, v.14, n. 29, DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v14n29p58-76>, 2015.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. **Por uma abordagem complexa de ensino de língua**. *Linguagem & Ensino*, 14/2: 337-356, 2011.

BORTONI-RICARDO S.M. **O Professor Pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. 01. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a Critically Reflective Teacher**. The Jossey-Bass. Higher and Adult Education Series, San Francisco California, 1995, 320p.

CARDOSO, V. B. M.; Ensino de Inglês em Aula Particular: .. In: RIBEIRO, F. (org.). **Práticas de Ensino de Inglês**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Cap. 7. p. 121-145.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching Pronunciation: a coursebook and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DARCY, I.; KRÜGER, F. Vowel perception and production in Turkish children acquiring L2 German. **Journal Of Phonetics**, [S.L.], v. 40, n. 4, p. 568-581 Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wocn.2012.05.001>, 2012.

DARCY, I.; EWERT, D; LIDSTER, R. Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teachers' pronunciation "toolbox". In. J. Levis & K. LeVelle (Eds.). **Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference**. Ames, Iowa: Iowa State University, 2011 (pp. 93-108).

DAVIS, G.M. The Implications of the Lingua Franca Core for Pronunciation in the Japanese ELT Context. **Outside the box, the Tsukuba Multi-Lingual Forum**. Japan, 2012.

DEMO, P. **Pesquisa Participante**. Saber pensar e intervir juntos. Liber Livro, Brasília, 2004.

DERWING, T. M.; MUNRO, M.J.. Accent, Intelligibility, And Comprehensibility: evidence from four L1s. **Studies In Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 1-16, mar. 1997.

_____. **Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research** (Vol. 42). John Benjamins Publishing Company, 2015.

EULER, S.. Approaches to pronunciation teaching: History and recent developments. In: SZPYRA-KOZLOWSKA, J.; GUZ, E.; STEINBRICH, P.; SWIECINSKI, R. (Editores). **Recent developments in applied phonetics**.: studies in linguistics and methodology.. Kuala Lumpur: Wydawnictwo, p. 35-78. 2014.

FALS-BORDA, O.; RAHMAN, M. A.. **ACTION AND KNOWLEDGE Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research**. London: Intermediate Technology Publications, 1991.

FELCHER, C. D.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V.. Da Pesquisa-Ação À Pesquisa Participante: Discussões A Partir De Uma Investigação Desenvolvida No Facebook. **Experiências em Ensino de Ciências.**, v. 12, n. 7, p. 1-18, 2017.

FOOTE, J. A.; MCDONOUGH, K. **Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation.** Journal of Second Language Pronunciation, v3 (1), p. 34-56, 2017

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 29ª edição.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. **When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca.** International Multilingual Research Journal. v. 4, p. 20–30, 2010.

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

_____. **Teaching Pronunciation: Seven Essential Concepts with Judy B. Gilbert | The New School:** The New School, 2011. 1 vídeo (1h19min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BPmjGHdK5v8>. Acesso em: 22/09/2022.

GORDON, J.; DARCY, I.; **The development of comprehensible speech in L2 learners.** Journal of Second Language Pronunciation 2:1, 56–92. doi 10.1075/jslp.2.1.03gor issn 2215–1931 / e-issn 2215–194X, 2016.

HAGEN, S. A.; GROGAN, P. E. **Sound Advantage:** A pronunciation book. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, Nova Jersey, 1992.

HARMER, J.. **The Practice of English Language Teaching.** 4. ed. Londres: Pearson, 2007.

JENKINS, J; COGO, A; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, [S.L.], v. 44, n. 3, p. 281-315, Cambridge University Press (CUP). DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444811000115>. 2011.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language.** University of Southampton, 2000.

JENKINS, J. **Implementing an International Approach to English Pronunciation: The Role of Teacher Attitudes and Identity.** TESOL QUARTERLY Vol. 39, No. 3, September, 2005.

JONES, R. H.; **Beyond "listen and repeat": pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition.** System 25(1): 103 – 12, 1997.

JORDÃO, ILA – ILF – ILE – ILG: **Quem dá conta?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KANEKO-MARQUES, S. M. **Desenvolvimento de Competências de Professores de Língua Inglesa por Meio de Diários Dialogados de Aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, 2007.

KUPSKE, F. F.; SOUZA, M. **O ensino de línguas no prisma da complexidade: oralidade em foco.** In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Anais de evento, 2015.

KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K. **Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do paradigma da complexidade.** Fórum Linguístico, v. 14, p. 2771-2784, 2017.

LANDIM, D. S. P. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades.** – São Paulo: Pimenta Cultural. DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95231, 2022.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition.** New York: Research, Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 2000.

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; BOYLE, M... **American English File 5 - Student's Book.** 2. ed. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 2013.

LEMONS, L.; BORGES, J.. PESQUISA-AÇÃO E AGÊNCIA EM SALA DE AULA. **International Congress Of Critical Applied Linguistics,** Brasília, v. 21, n. 19, p. 74-91, ago. 2015.

LEWIS, C.; DETERDING, D. **Word Stress and Pronunciation Teaching in English as a Lingua Franca Contexts.** The CATESOL Journal, 2018, 30(1), 161-176.

LEVIS, J. M., WU, A. **Pronunciation—Research into Practice and Practice into Research.** The CATESOL Journal; 30(1); 1-12. 2018.

LEVIS, J. **Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching.** TESOL QUARTERLY Vol. 39, No. 3, September. 2005.

LIMA, A. M; H.. **Representações Sobre O Processo De Ensino-aprendizagem De Inglês: Uma Análise Das Práticas Discursivas De Uma Aluna Na Aula Particular.** 2007. 147 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA JR., R. M. **Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE.** Brasília: UnB / LET / PGLA, 2008.

LIMA JR., R. M. **A influência da idade na aquisição da fonologia do inglês como língua estrangeira por brasileiros.** Brasília: UnB / LET / PGLA, 2012.

LIMA JR., R. M.; ALVES, U. K. **A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice.** Revista do GEL, v. 16, n. 2, p. 27- 56, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

LINCOLN, Y.; DENZIN, N. K.. **Turning Points in Qualitative Research: tying knots in a handkerchief.** Walnut Creek, California: Altamira Press, 2003.

LINCOLN, T.; GUBA, E. G. Ethics: The Failure of Positivist Science In: LINCOLN, Y.; DENZIN, N. K.. **Turning Points in Qualitative Research: tying knots in a handkerchief.** Walnut Creek, California: Altamira Press, 2003.

LUCAS, P. O.. **Os Materiais Didáticos de Inglês Como Língua Estrangeira (LE) Na Prática de Professores da Escola Pública: Um Convite à Formação Reflexiva ou à Perpetuação do Ensino Prescritivo?** 300 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MACDONALD, S. **Pronunciation Tutorials: Not Only Sounds, But Also Awareness of Self and Context.** The CATESOL Journal, 2018, 30(1), 69-94.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004.

MCGREGOR, A.; REED, M. **Integrating Pronunciation Into the English Language Curriculum: A Framework for Teachers.** The CATESOL Journal, 2018, 30(1), 69-94.

MÉKSENAS, P. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá – PR, ano VII, n. 78, nov. 2007. Disponível em: <http://metodologiapeseducaopopular.blogspot.com/>. Acesso em 05 ago. 2022.

MENEZES, V. **Second language acquisition: reconciling theories.** Open Journal of Applied Science (OJAppS), v.3(7), p. 393-403, 2013.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. **Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada.** In: Calidoscópico, v. 17(4), p. 711-723, 2019.

MUNRO, M.; DERWING, T. J. **Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners.** In: Language Learning, v. 45, p. 73-97, 1995.

NEDER, V. *et al* (ed.). **País tem taxa de informalidade de 40,8% no trimestre até julho, mostra IBGE.** 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2021/09/30/pais-tem-taxa-de-informalidade-de-408-no-trimestre-ate-julho-mostra-ibge.htm>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PEROZZO, R. R.. **Percepção de oclusivas não vozeadas sem soltura audível em codas finais do inglês (L2) por brasileiros: o papel do contexto**

fonético-fonológico, da instrução explícita e do nível de proficiência. Dissertação - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIBEIRO, R.; ROSA, E. B. Ensino de Pronúncia do Inglês. In: RIBEIRO, F. (org.). **Práticas de Ensino de Inglês.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Cap. 7. p. 239 - 264.

RICHARDS, J. C.; BOHLKE, D. **Four Corners: Teacher's Book 2.** Cambridge University Press. New York. 2012.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.** 3rd edition. Cambridge University Press, 2014.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S.. **Interchange 1 - Student's Book.** 5. ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2017.

SAGOR, S. **How to conduct collaborative action research,** Alexandr Virginia: ASCD, 1992.

SAITO, K.; PLONSKY, L. **Effects of Second Language Pronunciation Teaching Revisited: A Proposed Measurement Framework and Meta-Analysis.** Language Learning, v. 69, n. 3, p. 652-708, 2019.

SARTURATO, G. M. F. **Atividades Didáticas de Pronúncia em Três Livros Didáticos de ILE: quais as possibilidades para a prática docente?** (em preparação)

SCHACHTER, R. E; FREEMAN, D. Using Stimulated Recall Interviews to Study Teachers and Teaching: A Brief Introduction to the Research Procedure. In: LUCAS, P. D. O; FERRARETO, R. R. L. **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada):** Questões empíricas, éticas e práticas. Pontes Editores, Campinas, 2015, pp. 223-244.

SEVERO, C. G. **A Comunidade De Fala Na Sociolingüística Laboviana: Algumas Reflexões.** Revista Voz das Letras. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 9, I Semestre de 2008.

SCHMIDT, A.. Listening Journals for Extensive and Intensive Listening Practice. **English Teaching Forum,** Washington, DC v. 54, n. 2, p. 2-11, 2016. Disponível em: <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2016-volume-54-number-2#child-2101>. Acesso em: 02 out. 2022.

SCHMIDT, M. L. S. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas.** Psicologia USP, 17(2), 11-41. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>, 2006.

SILVA, T. C. **Pronúncia do Inglês: para falantes do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, C. C.. O ensino de prosódia nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE). In: FREITAG, R. M. K.; LUCENTE, L.. (Org.). **Prosódia da Fala: Pesquisa e Ensino**. 1ed.São Paulo: Blucher, 2017, v. , p. 77-102.

SILVA, T. C.. **Narrativas de experientes professores de inglês sobre a aula particular: campo frutífero para a observação de práticas centradas no aprendiz**. 2019. 95 f. Tese (Doutorado) - Curso de Universidadcentro de Educação e Humanidades Instituto de Letrase do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVEIRA, **The Influence Of Pronunciation Instruction On The Perception and Production Of English Word-Final Consonants**. 2004. 283 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, UFSC, Florianópolis, 2004.

SIMÕES, R. M.. **INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: AULAS PARTICULARES CENTRADAS NA PRODUÇÃO ORAL PARA O EXAME TOEFL iBT**. 2014. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Puc-Sp, Puc-Sp, São Paulo, 2014.

SONSAAT, S. **Native and Nonnative English-Speaking Teachers' Expectations of Teacher's Manuals Accompanying General English and Pronunciation Skills Books**. The CATESOL Journal, 2018, 30(1), 231-248.

SOUZA, E. C. A. **Reações de atitude ao sotaque suprasegmental**. Dissertação de mestrado. Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2001.

TARONE, E. **Second language acquisition in Applied Linguistics: 1925–2015 and beyond**. Applied Linguistics, v. 36, n. 4, p. 444-453, set. 2015.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNDERHILL, A. **Introduction to Teaching Pronunciation Workshop - Adrian Underhill (Complete)**. McMillan Education ELT, 2011. 1 vídeo (1h02min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1kAPHyHd7Lo>. Acesso em: 27/02/2023.

UPHOFF, Dörthe. "A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil". In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

VIANA, N.. Pesquisa-Ação e Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: das Implicações Educacionais E Socio-Políticas Ao Percurso Metodológico De Investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A.. **Linguística Aplicada - Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 233-252.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural**. SIGNUM: Estudos da Linguagem, Londrina, v.15, n.2, dez, pp. 457-480, 2012.

WILKINSON, D.; BIRMINGHAM, P. **Using Research Instruments:** a guide for researchers. Nova York: Routledgefalmer, 2003. 175 p.

ZIMMERMAN, E. **Reconsidering assumptions of beginner teachers' needs: An examination of commonly used pronunciation textbooks.** The CATESOL Journal, 2018, 30(1), 231-248.

Apêndices

Apêndice I - Termo de consentimento

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Gabriel Maldonado Fabbro Sarturato, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) convido você a participar da pesquisa “Atividades de pronúncia e entonação em tutorias individuais: pesquisa participante”, orientada pela Prof^a Dr^a Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula.

Esta pesquisa tem por objetivo implementar atividades de pronúncia (focadas em sons individuais e na entonação) em aulas particulares de propósitos gerais e refletir sobre elas, a fim de contribuir para o conhecimento prático e teórico dos professores participantes e para o desenvolvimento da proficiência linguística dos estudantes participantes. Você foi convidado a participar por ser professor ou estudante particular de língua inglesa em contexto online.

Os dados contribuirão para a área de Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas. Para os professores participantes, os benefícios são relacionados às práticas pedagógicas e reflexão docente, e para os estudantes, oportunidade de aprendizagem de elementos de pronúncia da LI.

Solicito sua autorização para a gravação em vídeo das interações orais. As gravações realizadas serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedignas possível. O professor participante está convidado a responder a uma entrevista, implementar atividades didáticas, participar de sessão de visionamento e responder a um questionário. O estudante participante está convidado a responder a um questionário e participar de atividades didáticas online.

Sua participação é voluntária, assim não haverá compensação em dinheiro pela sua participação e, também não acarretará custos para você, uma vez que as atividades são todas online, não apresentando risco de acidentes, nem qualquer custo. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, ou à Universidade Federal de São Carlos.

As perguntas não serão invasivas ao foro íntimo dos participantes. Entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões e relatos a respeito das próprias ações docentes ou discentes.

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com o pesquisador para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa.

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação identificada será dada a outras pessoas. Na divulgação dos resultados

desse estudo, seu nome não será citado. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Pesquisador Responsável :

Gabriel Maldonado Fabbro Sarturato.

Rua [REDACTED] CEP:

[REDACTED]

Tel: [REDACTED]

e-mail: [REDACTED]

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Apêndice II - perguntas e itens da entrevista semiestruturada ao docente-participante

- Apresentação da pesquisa (problema, objetivos, paradigma metodológico e instrumentos).
 - 1) Experiência docente: Há quanto tempo dá aulas presenciais?
 - 2) Há quanto tempo dá aulas a distância?
 - 3) Há quanto tempo dá aulas particulares online? Divide esta atividade com outra(s)? Se sim, qual(is)?
- Discussão sobre o curso em que a pesquisa colaborativa se desenvolverá:
 - Aulas online (já dava antes de 2020?)
 - Objetivos e necessidades do estudante
 - Nível de proficiência atual do estudante
 - Características do curso (carga horária, livros e materiais utilizados).

Reflexão e considerações a respeito da **pronúncia** (tópicos baseados em Celce-Murcia et al., 2010 e Avery e Ehrlich, 1994):


- a) Qual a importância de aspectos de pronúncia em seus cursos de inglês (em geral) e, especificamente no curso a ser trabalhado na pesquisa?
- b) A pronúncia é afetada por fatores sociais?
- c) A pronúncia é afetada por fatores fisiológicos (fonoaudiológicos) e cognitivos?
- d) A pronúncia é afetada por fatores de personalidade?
- e) Quais devem ser os objetivos a serem traçados para aquisição da pronúncia em cursos de inglês?
- f) Como você percebe o desenvolvimento da pronúncia do aluno ao longo do curso?

Reflexão sobre dois tipos diferentes de atividades de pronúncia:

- 1) qual a diferença entre os objetivos de ambas?
- 2) Qual a concepção de aprendizagem subjacente?
- 3) Qual delas você considera mais útil para o desenvolvimento da pronúncia?
- 4) Em qual delas o aluno teria mais dificuldade?

Atividade 1: retirada de RICHARDS e BOHLKE, 2012, p. 19:


2 Pronunciation *Is he or Is she*

A  Listen and repeat. Notice the pronunciation of *Is he* and *Is she*.

/ɪzi/

/ɪʃi/

Is he hardworking?**Is she** a good student?

B  Listen and write *he* or *she*. Then practice with a partner.

1. Is _____ a creative person?
2. Is _____ your new roommate?
3. Is _____ a serious student?
4. Is _____ generous?

Atividade 2: retirado de AVERY, EHRLICH, 1994, p. 77 e 78:

Function/grammar words:**Content versus function words**

For students to produce sentences that have the appropriate stress patterns and thus the appropriate English rhythm, it is necessary that they know which words of a sentence are stressed and which are not stressed.

English words can be divided into two groups: content words and function words. Content words are those words that express independent meaning. Included in this group are:

1 Nouns**2 Main Verbs****3 Adverbs****4 Adjectives****5 Question Words (e.g. why, when, what)****6 Demonstratives (this, that, these, those)**

Content words are usually stressed.

Function words are words that have little or no meaning in themselves, but which express grammatical relationships. Function words include:

1 Articles (a, an, the)

2 Prepositions (e.g. at, to, of)

3 Auxiliaries (e.g. will, have and forms of the verb be)

4 Pronouns (e.g. her, him, it, them)

5 Conjunctions (e.g. and, or, as, that)

6 Relative pronouns (e.g. that, which, who)

Function words are usually unstressed, unless they are to be given special attention.

Example and practice com “grammar words e function words”: elicitação junto ao aluno de quais palavras são “function words” e quais são “grammar words”

I was on a **train** from **Washington** to **New York** last **month** when I **found** a **book lying** under my **seat**.

Apêndice III - questionário do estudante

Seção 1 - Perfil e necessidades de aprendizagem

1- Qual sua idade e profissão?

2- Fora da escola regular há quanto tempo você estuda em inglês?

- a) Menos de 1 ano
- b) 1 a 3 anos
- c) 3 a 6 anos
- d) mais de 6 anos

3- Como você avalia seu curso de inglês na escola regular (ensinos Fundamental e Médio)?

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Regular
- d) Ruim

4- Para além da escola regular, frequentou mais de um curso de línguas ou o atual é o seu primeiro?

- a) frequentei mais de um curso
- b) o atual é o meu primeiro curso

5- Porque você faz aulas de inglês no momento?

6- Porque você preferiu um (a) Professor (a) particular de inglês, ao invés de uma escola de idiomas?

7- Você já fez aulas presenciais ou sempre estudou em contexto virtual?

- a) Já fiz aulas presenciais
- b) sempre estudei em contexto virtual

8- Considera seu nível de proficiência em inglês

- a) Básico
- b) Pré-intermediário
- c) Intermediário
- d) Avançado

9- Em que contexto você utiliza a língua inglesa?

- Aulas
- Tarefas das aulas
- Comunicação em ambiente de trabalho: e-mails, reuniões, etc

- Leitura de instruções e manuais
- Leitura acadêmica
- Entretenimento (livros, vídeos, filmes-séries, podcasts)
- Outro

8- Qual o aspecto da língua mais importante para você ?

- a) Gramática
 - b) Produção oral (speaking)
 - c) Escrita (writing)
 - d) Compreensão oral (listening)
 - e) Compreensão escrita (reading)
-

Seção 2- aprendizagem de pronúncia

1- Aprender a pronúncia do inglês é importante para você?

- a) sim, muito importante
- b) nem muito importante, nem pouco
- c) não é importante

2- Com que frequência você faz atividades de pronúncia em aula?

- a) Nunca
- b) Raramente (somente algumas vezes)
- c) Com frequência (em todas as unidades temáticas)
- d) Sempre (quase em todas as aulas)

3- Você se lembra de alguma atividade de pronúncia que foi bastante útil para você? Ou que não foi útil/não gostou?

4- Quão satisfeito você está com sua pronúncia do inglês no momento?

- a) Muito satisfeito
- b) Pouco satisfeito
- c) Razoavelmente satisfeito

Apêndice IV - Primeira proposta de trabalho com P1

1) *Noticing*: para notar melhor as palavras com θ e δ , é possível fazer o reconhecimento de palavras com os sons interdentais utilizando o "Youghlish" (www.youghlish.com)

Extra: Prática de reconhecimento lexical por meio de anotação das palavras com sons interdentais.

2) *Noticing*: Música (à escolha do aluno) com lacunas nas palavras com sons interdentais, para que haja prática de leitura em voz alta (ou, caso o aluno goste, canto) da letra.

Sugestões de plataformas para elaboração da atividade:

<https://www.textcompare.org/cloze-test-maker/>

www.lyricstraining.com

www.islcollective.com

3) Demonstração visual do mapa fonológico e do ponto de articulação dos sons interdentais, seguido de exemplos de palavras e prática.

4) Reconhecimento de palavras com sons interdentais na unidade trabalhada no livro. Produção oral controlada a partir das palavras encontradas e do tema trabalhado.

5) Diferenciação entre interdentais vozeadas e desvozeadas nas palavras encontradas pelo aluno.