



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA SERRA TALHADA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

ANDRÉA LOPES DA SILVA

**CREENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O PAPEL DA
PRONÚNCIA NAS AULAS DE INGLÊS**

SERRA TALHADA-PE

2019

ANDRÉA LOPES DA SILVA

**CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O PAPEL DA
PRONÚNCIA NAS AULAS DE INGLÊS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação como Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Licenciatura Plena em Letras, da Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa de Pinho Cavalcanti

SERRA TALHADA-PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

S586c Silva, Andréa Lopes da
Crenças de professores em formação sobre o papel da pronúncia nas
aulas de inglês / Andréa Lopes da Silva. – Serra Talhada, 2019.
77 f.

Orientadora: Larissa de Pinho Cavalcanti
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em
Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade
Acadêmica de Serra Talhada, 2019.
Inclui referências e apêndices.

1. Professores - Formação. 2. Língua inglesa. 3. Superstição. I.
Cavalcanti, Larissa de Pinho, orient. II. Título.

CDD 400

ANDRÉA LOPES DA SILVA

**CREENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O PAPEL DA
PRONÚNCIA NAS AULAS DE INGLÊS**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Licenciatura Plena em Letras, da Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Aprovada em ____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Larissa de Pinho Cavalcanti - UFRPE-UAST

1º examinador/orientador

Profa. Dra. Bruna Lopes Fernandes Dugnani - UFRPE-UAST

2º examinador

Profa. Dra. Dorothy Bezerra Silva de Brito - UFRPE-UAST

3º examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Francisco e Maria José, que me mantiveram firme e forte, me apoiando em todos os momentos da minha graduação me dando segurança para continuar a luta e não desistir mesmo quando nos deparamos com as mais diversas dificuldades.

Agradeço a toda minha família que compartilha comigo mais essa etapa da minha vida em especial, meu irmão, Cláudio.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Larissa, que também participou dessa caminhada e de forma generosa e paciente contribuiu para que esta pesquisa fosse realizada, além de exercer um papel fundamental na minha formação enquanto futura professora de inglês.

Agradeço também aos colegas e amigos, em especial Brenno, Veronica, Natália e Gabriel que estiveram sempre comigo, mesmo diante da distância que nos separa fisicamente fora do campo da universidade.

Obrigada ainda aos entrevistados que tão gentilmente me cederam um pouco do seu tempo, mesmo em meio a correria da vida acadêmica.

Obrigada a todos os professores que também contribuíram com meu aprendizado que se doaram como incentivadores e compartilhadores de conhecimento ao longo dessa jornada.

Obrigada à UFRPE – UAST, por me proporcionar momentos tão importantes e preciosos para minha formação não somente profissional, mas também como ser humano. Posso dizer com toda certeza que cada momento vivido e cada pessoa que conheci no campo da universidade contribuíram para que eu me tornasse alguém muito melhor.

Obrigada a Deus por me fazer chegar até aqui!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal a investigação das crenças dos alunos de curso de licenciatura plena em Letras da UFRPE – UAST sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês. Este estudo visa agregar contribuições para os trabalhos acerca das crenças que tratem especificamente do papel ou ensino de pronúncia da língua inglesa. Buscamos aqui identificar que crenças são essas que os futuros professores constroem e mantêm sobre a própria variante, se elas se relacionam ou são influenciadas pelo uso de uma variante hegemônica. Para tanto, partimos do conceito de crença em diversas áreas do conhecimento (BOTASSINI, 2015; FONTAINE, 1998; GUIMARÃES; 2010; LALLANDE, 1976; NESPOR, 1987; ROKEACH, 1968, 1976) até chegarmos às discussões que se restrinjam às crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas sob a perspectiva da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2004). Com base nos trabalhos de Barcelos (2000) e Pajares (1992), nos dedicamos ainda à discussão sobre as crenças de professores e como elas podem influenciar a prática desses profissionais. No que diz respeito ao ensino de pronúncia, fizemos uma discussão sobre os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade fundamentada nas definições de Nelson e Smith (1985), Derwing, Munro e Wiebe (1998), Derwing e Munro (2015) e Alves (2015). Ainda que de forma breve discutimos também a literatura a respeito das crenças de professores sobre o ensino de pronúncia, tomando como base principal o trabalho de Shah et al (2017), que trata da carência de pesquisas sobre o tema em questão. Para a realização deste estudo realizamos 10 entrevistas com discentes da UFRPE – UAST que cursavam as disciplinas de ESO (Estágio Supervisionado Obrigatório) I, II e III. Duas dessas entrevistas foram descartadas por divergirem do tema da pesquisa, e as oito que restaram serviram de dados para a análise e discussão das crenças desses estudantes sobre o ensino do componente fonético-fonológico em estudo. Os resultados apontam que professores em formação cursando Letras na UAST acreditam na importância de ensinar pronúncia, direta ou indiretamente, porém também acreditam nas variantes hegemônicas como referências.

Palavras-chave: Crenças, Professores em Formação, Ensino de Pronúncia, Língua Inglesa.

ABSTRACT

This study aims at investigating the beliefs about the role of pronunciation in the English classes held by undergraduate students doing a degree in Letras at UFRPE – UAST. This study also aims to add contributions to the works on the beliefs that specifically address the role or teaching of English pronunciation. We seek to identify what beliefs these future teachers construct and maintain about the variety of English they speak, and whether it relates to or is under the influence of a standard variety of the language. Therefore, in order to do so, we begin by conceptualizing what beliefs are according to several academic fields (BOTASSINI, 2015; FONTAINE, 1998; GUIMARÃES 2010; LALLANDE, 1976; NESPOR, 1987; ROKEACH, 1968, 1976) until we reach the discussions focusing on the teaching and learning of languages from the perspective of Applied Linguistics (BARCELOS, 2004). Based on the works of Barcelos (2004) and Pajares (1992), we also discuss teachers' beliefs and how they can influence a teachers' professional practice. Regarding the teaching of pronunciation, the concepts of intelligibility and comprehensibility were discussed based on the definitions of Nelson and Smith (1985), Derwing, Munro and Wiebe (1998), Derwing and Munro (2015) and Alves (2015). We also briefly review the literature on teachers' beliefs about the teaching of pronunciation, taking as main basis the work of Shah et al (2017). In order to accomplish the main objectives of this study, we conducted a series of 10 interviews with students at UAST who were doing internships. Two of these interviews were discarded for they diverged from the research proposal, and the remaining eight ones served as data for the analysis and discussion on the beliefs about the teaching of the phonetic-phonological component under study. Results show that trainee teachers believe that pronunciation is an important aspect to teach either directly or indirectly, but they also believe in hegemonic varieties as references.

Keywords: Beliefs, Trainee Teachers, Pronunciation Teaching, English Language.

Sumário

Introdução.....	9
1. O conceito de Crença.....	12
1.1. Crenças de professores e o Ensino de Inglês	18
2. Pronúncia nas aulas de Inglês como Língua Adicional	20
2.2. Crenças sobre o Ensino-aprendizagem de Pronúncia.....	27
3. Metodologia.....	29
3.1 Perfil dos Participantes.....	30
4. Crenças de Futuros Professores sobre Ensino de Pronúncia na Aula de Inglês.....	33
4.1 A importância do Ensino de Pronúncia.....	33
4.2 O uso de uma Variante Hegemônica	35
4.3 A prática de Ensino de Pronúncia	37
4.4 O professor como Modelo de Pronúncia	40
5. Considerações Finais	43
Referências.....	44
Apêndice A.....	47
Apêndice B.....	48

Introdução

Faz parte da natureza do ser humano crer em algo desde a sua existência acompanhando a sua evolução. Nossas crenças surgem das nossas experiências de vida em diferentes momentos e em contextos diversos. Dessa forma, as crenças costumam fundamentar nossos pensamentos e nossa percepção sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre o mundo, influenciando nossa prática, fazendo-nos compreender como sujeitos condicionados para a ação e por consequência para a mudança.

Diante disso, entendemos que a importância de estudarmos as crenças reside no fato de que elas fazem parte da nossa construção enquanto sujeitos que pensam e agem de maneira individual ou coletiva, ou ainda enquanto sujeitos dinâmicos que assumem papéis variados, seja no campo pessoal ou profissional.

Na busca por um meio-termo com relação a esse sujeito que assume ou até mesmo ao qual atribui-se diferentes papéis ou posições construídas também a partir das crenças, decidimos concentrar a investigação do presente estudo nas crenças de futuros professores, considerando que esses estão em um processo de formação da identidade profissional e por isso, estando ainda na posição de alunos da graduação, podem desenvolver crenças com respeito à aspectos da área do conhecimento a qual estudam de maneira confusa ou divergentes entre si.

Posto isso, nosso foco aqui restringe-se especificamente às crenças desses futuros professores sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês, tendo em vista que esse aspecto linguístico, tão importante para situações ou experiências a serem vivenciadas em contextos comunicativos, é por vezes, negligenciado ou até mesmo excluído das aulas de inglês.

Desse modo deixamos claros nossos objetivos consistem em investigar e identificar quais são essas crenças dos alunos do curso de licenciatura plena em Letras da UFRPE – UAST sobre o papel do referido componente fonético-fonológico, considerando que a pronúncia pode influenciar na clareza da fala dos aprendizes de língua inglesa e também na construção de significado e sentido diante da relação de interação entre falante e ouvinte, mas ainda assim

pode ser tal aspecto linguístico pode ser visto como irrelevante ou possui papel secundário, sendo também ensinado de maneira isolada.

Sendo assim apresentamos as perguntas formuladas a fim de nortear as respostas que buscamos obter sobre as crenças dos participantes da pesquisa:

1. Quais crenças os futuros professores de inglês formados pela UFRPE-UAST sustentam a respeito da pronúncia da língua inglesa, enquanto falantes não nativos do idioma?
2. As crenças dos professores se relacionam a comportamentos prescritivos de variantes da língua inglesa?
3. Quais as crenças que futuros professores de línguas mantêm sobre suas próprias pronúncias?

Para que as perguntas sejam respondidas de modo a garantir respostas coerentes com a proposta da pesquisa estruturamos o presente estudo da seguinte forma:

No primeiro capítulo nos dedicamos à discussão sobre o conceito de crenças nas mais diversas áreas do conhecimento a partir de trabalhos que apresentam e debatem o conceito amparado na filosofia (FONTAINE, 1998; LALLANDE, 1976), psicologia (ROKEACH, 1968, 1976; NESPOR, 1987), até chegarmos às pesquisas educacionais que vão da matemática (PAJARES, 1992; GUIMARÃES, 2010) ao campo do ensino-aprendizagem de línguas sob a perspectiva da linguística aplicada (BARCELOS, 2000, 2004).

No segundo capítulo, nos dedicamos exclusivamente às discussões sobre o ensino de pronúncia fundamentado nos conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade (SMITH; NELSON, 1985; DERWING; MUNRO; WIEBE, 1998; DERWING; MUNRO, 2015 e ALVES, 2015) e nas crenças de professores sobre o ensino do componente linguístico em questão, com base principalmente no trabalho de Shah et al (2017), que aponta para a escassez ou insuficiência quanto ao número de pesquisas sobre o tema.

O terceiro capítulo volta-se para a descrição dos procedimentos realizados para a coleta de dados feita a partir de entrevistas gravadas e que nos forneceram as narrativas para a verificação das crenças mobilizadas pelos participantes sobre o papel da pronúncia do inglês considerando diferentes

aspectos que foram analisados ao longo do capítulo 5 que tratou das crenças dos entrevistados. Por fim, nas Considerações Finais, concluímos as discussões apresentadas ao longo deste trabalho, trazendo um apanhado geral sobre a análise para apresentar as respostas das perguntas da pesquisa, além de discutirmos brevemente as limitações desse estudo.

1. O conceito de Crença

As crenças possuem parte importante na construção e modificação do comportamento e da atuação de indivíduos, seja de forma isolada, ou enquanto integrantes de uma dada comunidade ou grupo. Segundo Villani (2008), as crenças se constituem historicamente, surgindo e evoluindo com o homem, sendo este um ser que possui crenças a partir do momento que atua cognitivamente, o que significa que as crenças podem influenciar o pensamento humano e desenvolver uma ideia de realidade do indivíduo que é ampliada, organizada e regulada na interação do sujeito com o meio no qual está inserido.

Botassini (2015, p.108.) aponta que as crenças “se apoiam em fatos ocorridos no passado, em opiniões de pessoas que foram importantes, em assunto veiculados pela mídia, entre outros”, o que contraria a definição de Félix (1998) de que elas são estáticas e imutáveis. A partir da visão sociocultural, é possível afirmar que as crenças mudam através do tempo, assim como nós mudamos, tanto individualmente como em conjunto.

Yero (2010) define crenças como: “julgamentos e avaliações que fazemos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo que nos rodeia” (apud BOTASSINI, 2015, p.108), por isso, argumenta que as crenças são pessoais e subjetivas: “as crenças são tão parte de nós quanto nosso nome ou nossa perna” (p.109). A autora afirma que quando se fala em crenças, tratamos de situações complexas e contraditórias, abrindo um leque de possibilidades e de perspectivas diferentes, o que faz com que as crenças se diferenciem dos fatos ou do conhecimento factual. A autora destaca que uma inversão do ditado “ver para crer”, afirmando que ao se tratar de crenças lidamos com o “crer para ver”, pois se acreditamos em algo como verdadeiro (ou não) passamos a perceber informações que confirmem nossas crenças. Portanto, as crenças afetam não apenas o nosso comportamento, mas também a forma como percebemos o ambiente.

As crenças, portanto, podem estimular nossa vida pessoal e social, regendo nossas ações. Em um estudo publicado sobre crenças de professores e a pesquisa educacional (*Teacher's Beliefs and Educational Research*),

Pajares (1992) apresenta “crença” como um conceito difícil de ser classificado e desassociado de outros conceitos semelhantes, afirmando a aproximação das crenças e o seu entrelaçamento com termos como conhecimento, atitude, opinião, ideologia. Esses diferentes termos aplicáveis às crenças corroboram com a afirmação acerca da complexidade em definirmos as crenças, não havendo um consenso, e isso se deve à variedade de áreas que realizam ou realizaram estudos sobre as crenças e aos interesses dissemelhantes de pesquisadores. Diante dessa inconsistência de significados é possível atestar ainda, a mutabilidade das crenças decorrente da interferência do contexto no qual estamos inseridos e das experiências pessoais e comunitárias sobre elas.

Pajares (1992 apud GALVIS, 2012, p.97) cita Sigel (1985), ao apresentar as primeiras noções do que seriam as crenças. O autor define as crenças como construções mentais de experiências condensadas e integradas em esquemas ou conceitos, que compõem a nossa visão de mundo e servem de base para a avaliação e compreensão das mais variadas questões da vida de um indivíduo. Harvey (1986), reitera a visão de Sigel de que as crenças são “uma representação da realidade de um indivíduo, possuindo validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento” diante de qualquer circunstância orientada por um propósito. Tal definição, dialoga ainda com a de Brown e Cooney (1982) que categoriza as crenças como direcionadoras e determinadoras do comportamento humano.

Diante das definições apresentadas, conclui-se, portanto, que segundo os autores mencionados, as crenças norteiam a construção da nossa visão de mundo, nossos questionamentos, interpretações e reflexão sobre a nossa representação da realidade.

Barcelos (2004) e Villani (2008) descrevem as crenças como sendo um conceito ainda mais antigo, tendo sido pesquisado e definido por estudiosos de diferentes áreas e disciplinas, entre elas: antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia. Dentre os principais filósofos citados por Barcelos que delimitam sua abordagem sobre crenças, estão Charles S. Peirce e John Dewey. Peirce, filósofo americano, define crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (PIERCE, 1977/1958 apud BARCELOS, 2004, p. 129), considerando, assim, as crenças como empírico e sem respaldo teórico.

Dewey (1933), por sua vez, analisa as crenças sob a perspectiva da dinamicidade e interrelação com o conhecimento. Para este autor, as crenças “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos conhecimento certo” (apud BARCELOS, 2004, p. 129), podendo assim, nos dar confiança e impulsionar nossas ações, pois são, aqui, compreendidas como conhecimento ou uma verdade a ser contestada futuramente.

Nos anos 70, as pesquisas sobre crenças começam a (re)surgir, porém com diferentes termos. Hosenfeld (1978) utiliza o termo “mini-teorias” para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas dos alunos. Breen e Candlin (1980), empregavam o termo “visão do aluno” (apud BARCELOS, 2004, p. 127) para tratar das crenças. Em 1985, o termo “crenças” surge pela primeira vez na Linguística Aplicada através das pesquisas de Horwitz que elabora o BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) que passa a servir de modelo para o levantamento e a sistematização de crenças de professores e alunos.

No Brasil, os estudos referentes às crenças sobre a aprendizagem de línguas se iniciam somente na década de 90. Barcelos (2004), aponta que apesar de não se encontrar menção as pesquisas sobre crenças nos anais da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) até o ano de 1995, teses e dissertações sobre crenças concernindo o campo da Linguística Aplicada (doravante LA) surgiram a partir desse ano (BARCELOS, 1995; FÉLIX, 1999; GIMENEZ, 1994; SILVA, 2000; SILVA, 2001 apud BARCELOS, 2004) e continuam sendo de interesse de pesquisadores da LA até o tempo presente. Contudo, em 1991, o conceito de crenças já despontava no país com os trabalhos de Leffa (1991) e Almeida Filho (1993). Leffa investigou as “concepções de alunos” ao iniciarem a quinta série, enquanto Almeida Filho se propôs a pesquisar o que chamou de “cultura de aprender”, conceito também utilizado por Barcelos, em 1995, ao investigar as crenças de graduandos em Letras. Em 1997, em congresso da ALAB, observou-se a existência de pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas.

O interesse sobre os estudos de crenças na Linguística Aplicada surge quando o enfoque de tais pesquisas na área é posto no processo de aprendizagem de línguas, colocando o aprendiz como ocupante de um lugar especial, no qual se considera a necessidade de investigar suas crenças para chegarmos a um entendimento adequado do sujeito aprendiz.

Guimarães (2010) cita os trabalhos de Alba Thompson (1982, 1992) a respeito das crenças sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática, nos quais ela define as crenças como “um estado teórico” (*theoretical state*), concedendo a estas um caráter especulativo, como um pressuposto. Crença, a partir de tal definição, caracterizaria o modo como uma pessoa se orienta no mundo, como uma “expectativa” ou “predisposição” que direciona uma pessoa para a ação. Dessa forma, a crença opera tanto como uma tendência, quanto como um estímulo que incentiva o comportamento ou a atuação em um determinado contexto, ou seja, elas se constituem “pela função de mediação que realizam entre pessoa e mundo” (THOMPSON, 1992, p.88).

Rokeach (1968 apud GUIMARÃES, 2010) traz para a discussão do conceito de crenças a perspectiva da psicologia social. O autor considera que há pelo menos três tipos de crença: a crença do tipo descriptiva ou existencial, que se refere a atribuição de verdade á algo; a crença do tipo avaliativa, que qualifica uma ação ou comportamento como certo ou errado e; a crença prescritiva ou exortatória, que se constituem na asserção de que algo é adequado ou cabível. No campo da filosofia, Fontaine (1998) e Lallande (1976) definem crença como “uma atitude mental de aceitação ou assentimento” decorrente de proposições compreendidas como verdadeiras e que constituem ou uma presunção ou pretensão de verdade, com grau de certeza variável pode variar da simples opinião até o conhecimento científico” (FONTAINE, 1998apud GUIMARÃES, 2010, p. 89).

Recorrendo a uma análise kantiana, Fontaine (1998 apud GUIMARÃES, 2010, p. 89) apresenta a crença como “a relação entre o valor subjetivo e o valor objetivo do juízo sobre uma proposição”. A partir de tal relação, a crença pode assumir três graus: opinião, fé e ciência. Kant define esses graus da seguinte forma:

Opinião é uma crença que tem consciência de ser insuficiente tanto subjetiva como objetivamente; se a crença só é subjetivamente suficiente e simultaneamente, é tida como objetivamente insuficiente, chama-se fé, por fim, a crença suficiente do ponto de vista subjetivo como do ponto de vista objetivo, chama-se ciência. (FONTAINE, 1998, apud GUIMARÃES, 2010, p. 89).

Deste modo, comprehende-se que crença e conhecimento se fazem distintos pelo grau convicção referente ao grau de certeza subjetivo de uma pessoa, e o grau de consenso que se refere ao grau de certeza objetivo que depende da aceitação do outro, como também aponta Thompson (1992). Podemos possuir diferentes crenças que são conflitantes entre elas mesmas. Essa não consenso, contradiz a convicção ou certeza necessárias ao conhecimento, portanto, como apresentado por Jan Nespor (1987) em seus estudos sobre psicologia e ciência cognitiva.

Para Nespor, a ausência de carácter de consensualidade nas crenças provém do facto de não existir acordo no modo de as avaliar, o que não acontece com o conhecimento pois, uma vez que este se constitui e evolui ‘de acordo com cânones de argumentação relativamente bem estabelecidos’, existe um consenso sobre a forma como ele pode ser avaliado. Esta é a razão pela qual Nespor considera que as crenças constituem sistemas mais ‘estáticos’ ou ‘menos maleáveis’ que os sistemas de conhecimento e, portanto, mais difíceis de mudar. ‘Quando as crenças mudam’, diz-nos este autor, ‘é mais provável tratar-se de uma conversão ou de uma mudança *gestalt* do que o resultado de uma argumentação ou de uma determinação da evidência’ (NESPOR, 1987 apud GUIMARÃES, 2010, p. 89).

A dimensão afetivo-cognitiva também se apresenta como classificadora da distinção entre crença e conhecimento, auxiliando ainda na conceituação ou definição de ambos. Nespor (1987, p. 319 apud GUIMARÃES, 2010, p. 90), argumenta que as crenças dependem mais fortemente de componentes afetivos e avaliativos:

Algumas perspectivas consideram a afetividade e a cognição independentes uma da outra e, por isso, separaram completamente, nesta dimensão, crença e conhecimento. As crenças são colocadas num dos pólos, sendo-lhes atribuída uma carga essencialmente afetiva, e o conhecimento no pôlo oposto, com uma carga essencialmente cognitiva.

Frank Pajares (1992), fundamentado nos estudos de Rokeach (1976), Nisbet e Ross (1980) e Lewis (1990), aponta que apesar das distinções feitas entre crença e conhecimento, ainda é possível afirmar que os dois estão entrelaçados, havendo a possibilidade de o conhecimento ser definido como

um conceito mais amplo que engloba as crenças, ou das crenças serem classificadas como um conceito mais abrangente, pois independem da objetividade ou consenso tão necessários para o conhecimento.

Segundo Guimarães (2010), o modo como as crenças se agrupam e se organizam aliados à influência que elas podem ter sob uma pessoa e como ela age perante um objeto ou situação, são fatores que condicionam a distinção das crenças por alguns autores como atitudes ou valores.

Uma atitude, para Rokeach (1976), é ‘uma organização de crenças relativamente duradoura em torno de um objeto ou situação, predispondo uma pessoa para responder de um modo preferencial [a esse objeto ou situação]’. Os valores, para o mesmo autor, são tipos de crenças muito centrais, isto é, fortemente enraizadas na pessoa e que orientam, do ponto de vista avaliativo, o seu comportamento. São crenças sobre uma espécie de ‘estado final da existência que vale ou não a pena atingir [...], ideais abstratos, positivos ou negativos, [...] representando as crenças da pessoa sobre modos ideais de conduta e sobre objetivos últimos ideais’ (ROKEACH, 1976 apud GUIMARÃES, 2010, pp. 93 – 94)

Atitudes e valores são ainda distinguidos por Pajares (1992), que retoma a discussão argumentando que os valores envolvem funções avaliativas, comparativas e de juízo das crenças, convertendo a predisposição para a ação em imposição (PAJARES, 1992 apud GUIMARÃES, 2010, p. 94). Em vista disso, os sistemas de crenças são constituídos por um conjunto de crenças, atitudes e valores.

No que tange às crenças educacionais, mais especificamente, às dos professores, Rocha (2002, apud VILLANI, 2008), declara que elas refletem o comportamento e ações dos profissionais docentes, ao se revelarem na prática cotidiana dos educadores. Crenças, a partir dessa definição, se constituem também como uma interpretação pessoal e individual do docente, partindo do modo como ele se enxerga enquanto profissional principalmente no contexto da sala de aula, no qual o educador é na maioria das vezes visto como modelo ou referência e por este motivo, teria suas práticas guiadas a partir da atribuição e apropriação de tal papel. Contudo, permanecem passíveis de mudança e/ou adaptabilidade.

1.1. Crenças de professores e o Ensino de Inglês

Se anteriormente discutimos a construção histórica do conceito de crenças em diferentes áreas do saber, agora nos voltamos para a área educacional especificamente. Como aludido ao final da seção, é possível estudar as crenças de ensino-aprendizagem pela perspectiva de qualquer ator social envolvido, notadamente, os professores e os alunos. No que diz respeito aos professores:

as crenças dos professores são moldadas por sua história social, política, crenças culturais e práticas através de suas histórias biográficas, treinamentos pré-serviço, atividades de ensino e experiências profissionais. As crenças dos professores permeiam o conhecimento dos professores e afetam seu comportamento na sala de aula. (TSENG; IVANIC, 2006, p. 139, apud VILLANI, 2008, p. 158)

As crenças dos docentes se entrelaçam, portanto, com um conjunto de experiências profissionais, e conhecimentos teóricos, resultantes da sua formação acadêmica, que podem afetar a prática docente positivo e/ou negativamente.

Ao nos referirmos à influência das crenças no ensino de línguas, principalmente o ensino de inglês, as crenças dos professores possuem, para além das experiências pessoais e profissionais e formação acadêmica, as experiências que os educadores tiveram enquanto aprendizes de inglês. De acordo com Garbuio (2006 apud VILLANI, 2008), as crenças dos professores de línguas originadas a partir das suas experiências de aprendizagem podem influir nos resultados e preferências reconhecidas na prática.

Reconhecemos, assim, que as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, se referem, majoritariamente, à própria língua e à ideia que se tem sobre o que significa aprender e ensinar uma língua.

Os estudos sobre crenças de professores são classificados por Barcelos (2000), como um tópico mais ou menos recente no que diz respeito ao ensino de línguas, tendo sido o estudo de Lortie (1975) um dos precursores das pesquisas sobre tal tema. A partir da metade dos anos 1970, é que o ponto de vista dos professores passaria a ser considerado quando suas ações,

comportamento e atitudes fossem analisadas e discutidas. A partir das pesquisas sobre crenças de professores, denominadas por Freeman e Johnson (1998) de conhecimento em ação (*knowledge in action*) ou raciocínio/pensamento em ação (*reasoning-in-action*), “a ênfase é [colocada] no entendimento de como a interpretação do professor e os processos cognitivos são incorporados na sua prática”¹ (JOHNSON, 1999, apud BARCELOS, 2000) afirma que a. Essas crenças, segundo Barcelos, explicariam o porquê e o modo como os docentes agem em sala de aula e os motivos pelos quais fazem ou deixam de fazer certas coisas.

Os educadores que possuem um bom tempo de experiência profissional, podem ainda se deparar com outros fatores que talvez os impeçam de atuar de acordo com suas crenças ou tenham que moldá-las de acordo com o currículo escolar, os materiais e/ou recursos didáticos oferecidos e disponíveis no contexto escolar, além da hierarquização da gestão escolar, que por vezes pode colocar o professor na posição de subordinado, o levando a agir conforme as regras, ou até mesmo crenças de coordenadores, diretores, etc.

No caso de professores em formação, os futuros profissionais docentes, que serão nosso foco a partir daqui, esses podem se sentirem inferiorizados pela inexperiência em sala e não se deixarem guiar na prática pelas próprias crenças, mas, por outro lado, podem também estarem sujeitos à atuarem conforme as crenças provenientes da formação acadêmica somente. Desse modo, ratificamos o conceito de crenças que se originam, se moldam e mudam em conformidade com as experiências (pessoais, acadêmicas, profissionais etc.) e o contexto no qual profissionais atuantes e futuros profissionais se encontram ou se encontrarão no futuro.

Para finalizar, é importante considerarmos ainda que as crenças dos alunos também podem ou poderão influenciar a prática desses profissionais docentes ainda em formação, considerando que dinâmica de ensino-aprendizagem se fortalece também quanto às experiências e expectativas dos aprendizes, levando-os à participar mais ativamente no contexto de sala de aula ou se desencorajarem com relação ao aprendizado, dependendo do

¹ No original: “The emphasis is on understanding how teacher’s interpretations and cognitive processes are embedded in their practice”. Tradução nossa.

quanto suas crenças em combinação ou interação com as dos professores possam impactar essa relação de ensino-aprendizagem de forma negativa ou positiva.

2. Pronúncia nas aulas de Inglês como Língua Adicional

Tendo a apresentado o conceito de crença em diversas áreas do conhecimento e, também as crenças relacionadas diretamente ao ensino-aprendizado de língua, nos dedicaremos ao papel e ensino de pronúncia nas aulas de inglês como língua adicional neste capítulo.

Devido ao grande número de conteúdos e habilidades a serem contemplados nas aulas de língua inglesa, em sua maioria, referentes à memorização de vocabulário e regras gramaticais, o ensino de pronúncia parece ocupar um lugar pouco ou nada relevante, sendo, por vezes, negligenciado ou excluído por completo. Isso se deve, a princípio, ao fato do ensino de inglês nas escolas públicas ainda estar majoritariamente pautado em métodos tradicionais que costumam desconsiderar a importância do ensino de pronúncia. Por outro lado, a preocupação com a oralidade/pronúncia, como observado por Alves (2015), fica restrita à aproximação da fala do aprendiz a fala do nativo, o qual é posto em uma posição de referência ou modelo a ser seguido e imitado.

Nessa perspectiva, a ideia de falante nativo reduz-se àquele sujeito que faz uso de uma variedade padrão, o que limita ainda mais um possível intento ao ensino de pronúncia que não se objetive à colonizar o aprendiz. Contudo, ainda nessa esteira que corresponde à não colonização do aprendiz de língua inglesa, faz-se importante ressaltar que, segundo Shin e Kubota (2008), o advento da globalização e os estudos pós-coloniais sobre o ensino de línguas denominadas estrangeiras, instaurou um duplo efeito com relação tanto à homogeneização de um padrão linguístico e cultural, quanto à heterogeneização de expressões híbridas ou mais diversificadas e consequentemente mais complexas de identidades.

Para Shin e Kubota (2008), a globalização e seus avanços tecnológicos que contribuíram para a ideia de aproximação de culturas e facilitação do aprendizado de línguas, sobrepondo-se ao legado do pós-colonialismo colocando e mantendo o inglês em uma posição de prestígio que continua a propagar a construção de variedades padrão como a norma a partir da qual surgem ou se desenvolvem às demais. Assim, mesmo com a celebração de variantes não hegemônicas, e da apropriação da língua inglesa a fim de se fortalecer o interesse pelo uso do inglês juntamente com a valorização de identidades e contextos locais, o discurso do colonizador continua à interpor-se na fala de professores e aprendizes não nativos, visto que países pertencentes ao chamado *inner circle*, como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, de acordo com o modelo de três círculos do ‘*World Englishes*’, desenvolvido por Kachru (1985), são categorizados como *norm-providing*, ou seja, esses países fornecem a chamada norma ou padrão à ser seguido, visto que eles são classificados como as bases tradicionais do inglês.

Vale destacar, que o modelo de agrupamento das variantes de inglês faladas no mundo criado por Kachru (1985), se torna limitado levando em consideração que tal modelo não acompanha a expansão da língua inglesa até os tempos atuais. No entanto, os países alocados nos outros círculos, *outer* e *expanding circle*, ainda são vistos como *norm-developing* (variante à se desenvolver enquanto norma) e *norm-dependent* (variante que depende da norma que provém de países do *inner circle*).

De todo modo, tanto os países do *outer circle* que comporta em sua maioria as chamadas ex-colônias do Reino Unido e que reconhecem o inglês como L2 mesmo em contextos multilíngues, como Malásia, Cingapura, Índia, Gana, Quênia etc (RAJADURAI, 2005), quanto os países do *expanding circle* como China, Japão, Grécia e Polônia (CRYSTAL, 1997) nos quais se ensina, aprende e utiliza a língua inglesa como língua estrangeira, ainda é evidente a influência das variantes hegemônicas (inglês britânico e americano padrão), de modo a serem compreendidas como norma através da qual se norteia para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, principalmente no que tange ao ensino de pronúncia.

Partindo para as abordagens de ensino de pronúncia nas aulas de inglês para falantes de outras línguas, Morley (1991) sintetiza as principais delas

desenvolvidas e praticadas entre os anos quarenta e noventa. Conforme apresentado pela autora, entre as décadas de quarenta e sessenta a pronúncia era considerada como parte importante do ensino de inglês, especialmente para o método audiolingual, que prezava pela precisão na pronúncia da língua por parte do aprendiz que deveria se assemelhar tal qual a de um falante nativo.

No final da década de sessenta, seguindo até os anos setenta, depois em direção ao início dos anos oitenta, começou-se o levantamento de questões a respeito do ensino de pronúncia nas aulas de inglês como segunda língua (doravante L2). Ao passo que o número de publicações sobre o ensino de L2, a preocupação com a pronúncia foi sendo minimizada. Questionava-se se era possível aprender pronúncia na sala de aula sob instrução ou método direto, por meio de imitação ou repetição. O próprio ensino de pronúncia nas aulas de L2 foi alvo de questionamentos, o que acarretou na sua retirada de alguns programas e currículos referentes ao ensino de inglês.

Finalizando a década de oitenta e adentrando a década de noventa, o interesse pelo ensino de pronúncia foi despertado novamente nas aulas de L2 voltadas para jovens e adultos.

Em oposição tanto à exclusão do ensino de pronúncia, quanto à imitação do que se coloca como falante nativo, Smith e Nelson (1985) apresentam os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade. Os autores definem a inteligibilidade como um conceito que se fundamenta na percepção de palavras, chamadas de formas linguísticas, de maneira isolada, ou destacadas do enunciado, enquanto a compreensibilidade estabelece-se no reconhecimento do significado de tal enunciado.

O compromisso profissional reafirmado nos dias de hoje para capacitar os alunos a se tornarem membros efetivos e plenamente participantes da comunidade falante de língua inglesa nas quais eles se comunicam, é claro quanto à persistência, embora pequena, de um movimento para adicionar a pronúncia de volta à equação instrucional, mas com uma nova visão e uma premissa básica: A pronúncia inteligível é um componente

essencial da competência comunicativa. (MORLEY, 1991, p. 489)²

De acordo com Derwing, Munro e Weibe (1998), inteligibilidade refere-se também à clareza com a qual o aprendiz produz um enunciado e se o ouvinte conseguiu processar tal enunciado com êxito. Já a comprehensibilidade, diz respeito ao parecer do ouvinte com relação ao grau de dificuldade para o entendimento do enunciado. (apud ALVES, 2015, p. 394).

Derwing e Munro (2015) propõem uma revisão ao conceito de inteligibilidade e passam a defini-lo com base na capacidade do ouvinte de entender o significado que o falante deseja transmitir. Nessa definição, entende-se que os autores posicionam um foco maior na percepção do ouvinte com relação ao enunciado produzido pelo aprendiz. Ainda assim, o foco do conceito de inteligibilidade, de maneira geral, continua a se concentrar na clareza e eficácia da comunicação entre o falante aprendiz e o seu interlocutor.

Desse modo, reconhecemos que os conceitos de inteligibilidade e comprehensibilidade são importantes aspectos a serem abordados ao tratarmos do ensino de pronúncia, uma vez que, para que haja comunicação de forma bem-sucedida em língua inglesa, é necessário que a pronúncia do aprendiz seja clara e efetiva, evitando equívocos e frustrações que possam constranger o aprendiz e o ouvinte e que possam desencorajar o aprendizado da língua.

Para tanto, é preciso que entendamos que uma pronúncia clara e efetiva que conduza à uma fala inteligível “não seria livre de acento estrangeiro”, como apontado por Alves (2015, p. 394). O que significa dizer que para soar inteligível, o aprendiz de inglês não necessita perder seu sotaque nativo (referente à sua língua materna), reiterando que o objetivo do ensino de pronúncia não deve ser o de colonizar o aprendiz, transformando o ensino de pronúncia em uma aulas de mera reprodução da fala de um padrão nativo do inglês.

Nesse sentido, reconhecemos a inteligibilidade como fator primordial para que haja comunicação, auxiliando, assim, no tracejo dos objetivos

²No original: Today's renewed professional commitment to empowering students to become effective, fully participant members of the English-speaking community in which they communicate, it is clear that there is a persistent, if small, groundswell of movement to write pronunciation back into the instructional equation but with a new look and a basic premise: Intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence. Tradução nossa.

principais da aula de pronúncia, revelando a necessidade em considerarmos diversos contextos comunicativos preservando, conforme afirmação de Luchini e Garcia Jurado (2015, p. 196), “acentos regionais e identidades linguísticas” em uma perspectiva que vai do local ao global (apud ALVES, 2015, pp. 394 – 395).

Atrelado à inteligibilidade, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, faz-se necessário que haja uma interconexão entre diversos componentes linguísticos em uma aula de pronúncia que deve estar alicerçada em uma junção de contexto e integração de outras habilidades da língua inglesa.

É necessário que materiais e planos de ensino, ao abordarem o componente fonético-fonológico, não se concentrem unicamente no aspecto de pronúncia a ser abordado, mas, sobretudo, no tema comunicativo da unidade e no modo como tal aspecto linguístico pode auxiliar no desenvolvimento desse tema. (ALVES, 2015, p. 406)

Assim, entende-se que a pronúncia enquanto componente fonético-fonológico da língua deve ter seu ensino integrado às tarefas comunicativas realizadas em sala de aula. Essa integração permite que os aspectos linguísticos referentes a diferentes níveis colaborarem para um resultado satisfatório quanto à efetivação da comunicação relacionada à diferentes temas e principalmente, contextos.

A discussão sobre a integração do ensino do componente fonético-fonológico (pronúncia) à atividades para fins comunicativos torna-se ainda mais relevante se fundamentarmos a relação de dependência entre um e outro considerando a língua como prática social que está sempre inserida e associada à um contexto que influí no uso, variações e adequações dessa língua com base também em uma negociação entre o falante aprendiz e seu interlocutor.

Dentro dessa compreensão de língua como prática social, é importante salientarmos que, no tocante ao ensino de língua inglesa, precisamos destacar ainda a influência que o conceito ou concepção que se tem sobre língua impacta esse ensino diretamente em todos os níveis, conteúdos e habilidades a serem trabalhados.

Em vista disso, avaliamos que, se a língua é prática social, o ensino de línguas deve estar regulado sob uma concepção de língua que evidencie o aprendiz enquanto um sujeito que atua em um dado meio a partir de uma língua que o constitua com participante ativo que interage, discute e reflete sobre o seu espaço e sobre o espaço do outro dentro uma visão de língua que contribuía para tal finalidade.

Leffa e Irala (2014), apontam que ao aprendermos uma outra língua é comum associarmos e até compararmos o conhecimento que temos sobre nossa língua materna com essa outra língua, o que dificulta a conceituação da última. Essa dificuldade pode estar baseada justamente na ideia de distanciamento ou de posse que temos sobre uma língua que não seja a materna. É uma outra língua, a língua do outro.

Assim, assumimos o pensamento que também devemos nos tornar o outro, ou um outro enquanto aprendizes dessa língua que não reconhecemos como nossa, tendo em vista para além das comparações correspondentes às semelhanças, há ainda as diferenças entre uma língua e outra. Tudo o que muda entre a língua que entendemos como nossa e a língua do outro, muda também a nossa construção enquanto sujeito aprendiz.

Quando mudamos de uma língua para outra, mudamos não só as nossas palavras, mas também os nossos gestos, o nosso tom de voz e a nossa maneira de ser. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31)

Os conceitos que buscam delinear uma visão sobre a língua inglesa, estão, em sua maioria, estabelecidos no distanciamento dessas diferenças entre línguas e, também, ou principalmente, no distanciamento geográfico, o que já não é mais tão relevante em tempos atuais devido aos avanços e popularização da tecnologia.

As propostas historicamente apresentadas até o momento variam numa escala de distanciamento e incluem termos como “língua estrangeira”, provavelmente a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua”, e até “língua do vizinho”, provavelmente a mais próxima, dando a cada um desses termos um conceito diferente. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31)

Em uma visão mais contemporânea e com o intuito de resolver as inadequações dos termos mencionados acima, revela-se a importância de se conceituar a língua inglesa como uma língua adicional.

Tal conceito amplia a perspectiva do ensino-aprendizagem de inglês, deslocando-o de um lugar distante, ou difícil de acessado por professores e principalmente alunos. A língua adicional caracteriza-se como um acréscimo, ou até mesmo uma extensão da língua a qual o aprendiz já fala, considerando que todos já conhecemos ou falamos ao menos uma língua.

[...]a língua que ele [o aluno] vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua [...]. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32)

Conceber o ensino-aprendizagem de inglês sob a concepção de língua adicional rompe os limites geográficos delineados por outras concepções, desconstrói a noção de língua reduzida a sua utilidade ou conhecimentos técnicos, além da descentralização do foco em uma variedade padrão, por isso, torna-se imprescindível o destaque e reforço ao ensino de pronúncia dentro desta concepção através do qual se estabeleça um compromisso com a inteligibilidade, garantindo ao aprendiz o direito se legitimar como falante de língua inglesa, sem precisar invalidar sua identidade pessoal e cultural, independentemente do meio à sua volta.

O ensino de pronúncia do inglês inserido na concepção de língua adicional amplia as expectativas de alunos e professores, proporcionando a construção de um diálogo muito mais abrangente que incorpora diferentes visões de mundo alicerçadas na interação em situações de comunicação que propiciem a participação do sujeito que fala e age com o objetivo de ser e de significar em contextos diversos.

2.1. Crenças sobre o Ensino-aprendizagem de Pronúncia

Após discutirmos sobre o ensino de pronúncia do inglês com base nos conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade e ainda sob a luz da concepção de língua adicional, trataremos agora das crenças sobre o ensino-aprendizagem de pronúncia.

Como abordado no primeiro capítulo, as crenças fundamentam nossa percepção embasando a construção do que consideramos ou entendemos como verdadeiro, partindo das nossas experiências pessoais, sejam elas individuais ou compartilhadas com um grupo ou comunidade. Por consequência, as crenças também nos movem para a ação e influenciam nossa prática. Nesse contexto, discutiremos as crenças sobre pronúncia e como elas refletem no ensino-aprendizagem de tal aspecto linguístico.

No campo das pesquisas educacionais é comum encontrarmos diversos trabalhos acerca das crenças sobre ensino-aprendizagem e mais precisamente, sobre crenças de professores. Pesquisas como as de Nespor, (1987); Pajares (1992), Zheng (2009); Borg (2011), citado em Shah et al. (2017) revelam o interesse quanto aos estudos que relacionam crenças dos profissionais docentes à prática em sala de aula.

Contudo, a maioria desses estudos dispõem-se à investigar as crenças de professores à respeito do ensino de habilidades e conteúdos que limitam-se à gramática, leitura e escrita. Segundo Shah et al. (2017), o número de pesquisas que discutem a relação entre crenças e ensino-aprendizagem de pronúncia ainda é relativamente limitado.

Em um dos poucos estudos que investigou as a conexão entre crenças e ensino de pronúncia, Baker (2014 apud SHAH et al, 2017) observou que professores de língua inglesa, principalmente aqueles que adotam um concepção de segunda língua (L2), costumam utilizar-se, majoritariamente, de técnicas ou prática controlada para ensinar pronúncia, desconsiderando abordagens mais atuais que têm por objetivo aperfeiçoar as habilidades comunicativas dos aprendizes de língua inglesa. Ainda de acordo com a autora, professores de inglês costumam basear as aulas de pronúncia em técnicas de imitação voltadas exclusivamente para a análise linguística.

Couper (2006) e Saito (2007), também citados por Shah et al., (2017) examinam a influência das crenças de professores sobre o ensino de pronúncia relacionando a instrução direta na sala de aula com melhora na clareza da fala de aprendizes a partir dos conceitos de inteligibilidade de compreensibilidade (Derwing, Munro e Wiebe, 1998) que dão suporte à relevância do ensino de pronúncia como elemento importante para o desenvolvimento da proficiência dos aprendizes de inglês.

No que tange ainda à importância do ensino de pronúncia, as crenças conduzem papel essencial não somente na prática em sala de aula, mas ainda com relação às escolhas que os profissionais docentes fazem à respeito da variedade a ser ensinada, do material a ser utilizado, que também estão ligadas à fatores externos como o contexto ou ambiente escolar no qual professor e alunos estão inseridos, o currículo da escola, conteúdos programáticos à serem seguidos e muitas vezes a falta de recursos suficientes para as aulas de pronúncia.

Como discutimos ao longo deste capítulo, pensar sobre o conceito de língua é também de grande importância para as aulas de pronúncia, tendo em vista que a nossa compreensão sobre uma língua também atravessa nossas experiências e por conseguinte, atravessam também, nossas crenças oriundas dessas experiências, sejam elas à respeito do aprendizado, ou enquanto profissionais docentes.

3. Metodologia

Este capítulo tem por objetivo descrever o caminho percorrido para a realização da pesquisa. Considerando os procedimentos necessários para a coleta dos dados que serviriam de base para a nossa análise qualitativa, isto é, que trabalha com trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001), de caráter exploratório, uma vez que buscamos compreensão aprofundada sobre as crenças dos futuros professores (GIL, 2007), elaboramos uma entrevista estruturada em questionário estruturado, aquele no qual o informante responde livremente, de acordo com RAMOS; SANTOS, 2009). O questionário possuía onze perguntas que nos auxiliaram quanto a traçar o perfil dos participantes a serem discutidos mais adiante, além de investigar e identificar as crenças de futuros professores sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês.

Foram selecionados para as entrevistas alunos do curso de Letras da UFRPE – UAST que estivessem cursando as disciplinas de ESO (Estágio Supervisionado Obrigatório), tendo em vista que esses estudantes possuiriam pelo menos a experiência de observação ou ensino de inglês vivenciadas durante os estágios 1, 2 e 3. Os critérios para seleção dos sujeitos envolviam a identificação com o ensino de inglês e a experiência com ensino da língua no próprio ESO ou em atividades de cunho profissional.

De início nos preocupamos em escolher 10 participantes, caso fosse necessário descartar alguma entrevista que não trouxessem contribuições para a pesquisa. Assim, selecionamos 4 participantes do ESO 1, apenas 1 do ESO 2 (pois foi o único que demonstrou interesse ou familiaridade com a língua inglesa), e 4 participantes do ESO 3, que já se encontram na etapa final da graduação.

A coleta dos dados foi feita por meio de gravação de áudios com aplicativo de aparelho celular durante o período de 29 de março à 18 de junho de 2019, nos turnos da tarde e da noite, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado. Cada uma das entrevistas teve duração média que varia entre 6 e 12 minutos, resultando em um tempo total de gravação de 1 hora e 27 minutos. Contudo, como apontado no parágrafo anterior, havia a possibilidade

de se descartar um ou até mesmo duas das entrevistas, o que de fato aconteceu. Então, as 10 entrevistas que realizamos tiveram seu número reduzido para 8 nas análises a fim de contemplarmos somente as falas dos participantes que realmente estivessem de acordo com o tema da pesquisa. Desse modo, para que se pudesse extrair trechos que ilustrassem nossa análise, fizemos a transcrição ortográfica dessas 8 entrevistas.

As perguntas do questionário, que como já dissemos foram 11, correspondiam à temas que se relacionassem com as crenças comumente expressadas pelos futuros profissionais docentes na condição tanto de aprendizes como de professores em formação. No tópico que segue, exploraremos melhor esses temas e discutiremos mais detalhadamente sobre o perfil dos oito participantes que serão nomeados, a partir de agora, por ordem de participação que vai do participante 1 ao participante 8 (P1 – P8).

3.1 Perfil dos Participantes

As primeiras perguntas do questionário pretendiam traçar um perfil do grupo de sujeitos da nossa pesquisa em relação ao curso e ao ensino de inglês. Com relação à motivação para cursar Letras, os oito sujeitos dividem-se entre os que escolheram Letras por afinidade com as áreas de conhecimento do curso (P1, P2, P3, P4 e P6) e os que recorreram à licenciatura em Letras como segunda opção (P5, P7 e P8). As afinidades dizem respeito tanto à grade curricular do curso quanto aos interesses pessoais dos alunos em língua ou literatura, todavia, também encontram respaldo na oferta por uma universidade pública. Isso fica claro nas falas de P3 (“Dentre as opções o que eu tinha, na UAST, era o curso de Letras”) e P6 (“como era o curso que tinha aqui na UFRPE”, eu acabei optando por ele”). Aqueles que não optaram primeiramente pela licenciatura em Letras, alegam que questões financeiras e geográficas para cursar o que desejavam, tal como explica P7: “mas por questões de localização e de financeiro não foi possível”.

No que diz respeito a experiências de ensino propriamente ditas, apenas um sujeito (P5) já ensinava inglês antes de cursar a licenciatura, os demais sujeitos alegaram não terem se imaginado professores de inglês (P2, P3, P6,

P7) ou apenas começaram a dar aulas de inglês depois de ingressarem na Licenciatura em Letras (P1, P4, P8).

Diante da formação desses sujeitos como professores da educação básica, perguntamos se eles entendiam a língua inglesa como relevante para a formação do aluno da escola pública. Todos os sujeitos alegaram ser relevante e defenderam suas perspectivas a partir da contribuição dos conhecimentos da língua e a ela intrínsecos, de natureza cultural e social para formação do cidadão (P1, P2, P4, P5, P6, P8). Como fica evidente na fala de P5: “quando a gente está imerso em uma língua, a gente se reconhece nela, mas quando a gente aprende outra, a gente se reconhece na outra com um olhar diferente”, há uma preocupação com a formação crítica do sujeito no mundo.

Salienta-se que na fala de P7 ainda fica o papel motivador da língua inglesa para crianças que têm baixa motivação para aprender: “com crianças que não têm muita perspectiva de mundo, e quando você abre o mundo para eles dessa forma... eles se animam mais, eles têm como se fosse uma, uma sede de conhecimento daquilo, porque é novo, é diferente e pode trazer coisas boas para eles”. Como era esperado, essa pergunta ainda gerou comentários pontuais a respeito do mercado de trabalho (P2, P3, P5).

As respostas a essa pergunta mostram que os futuros professores de inglês desenvolveram ao longo do curso crenças que desconstroem a visão disciplinar e utilitarista da língua inglesa para inseri-la em um processo de formação que orienta o aluno para o conhecimento da língua assim como de seus aspectos culturais, tornando possível conceber o uso da língua não apenas como um exercício escolar obrigatório, mas caminho para construção de cidadãos do mundo globalizado – o que envolve, ainda que em menor escala, a preocupação com o mercado de trabalho.

Diante dessas crenças sobre o propósito do inglês na escola pública, em seguida, perguntamos a esses futuros professores o que eles considerariam ser um bom professor de inglês. A principal crença evidente nas respostas dos sujeitos é que o professor de inglês deve orientar-se pelas necessidades dos alunos nas questões linguísticas (P4, P5, P6), mas principalmente na aproximação dos conteúdos e usos da língua e os alunos (P1, P3, P4, P5, P7, P8), como argumentam P4 “é aquele que tem sensibilidade suficiente para saber o tipo de aluno com que ele está lidando, e saber quais são as

demandas daquele aluno” e P7 “ele tem que trazer o aluno para o inglês, não levar o inglês para o aluno”.

Uma observação diz respeito ao pensamento de P1 quanto às questões identitárias envolvidas no ensino de língua inglesa: o professor enquanto mediador de saberes não deve levar o aluno a apagar sua identidade para aprender e usar a língua do outro “Pelo contrário, vai ser um meio dele expor isso, essa cultura, essa identidade dele”. Finalmente, P2 é o único a comentar o professor em relação a sua própria formação: “um bom professor de língua inglesa é aquele que sabe o que ele pode ensinar aos alunos e tentar, e que tenta se preparar para o que ele não sente tão confortável”.

Tendo apresentado o perfil dos participantes da pesquisa, discutiremos no capítulo seguinte os resultados provenientes dos dados gerados através das entrevistas. Para a análise concentrarmos nosso interesse na pergunta 7 que se refere à importância do ensino de pronúncia, pergunta 9 diz respeito ao uso de uma variante hegemônica da língua inglesa, pergunta 10, sobre a prática de ensino de pronúncia, e por fim, a pergunta 11 que corresponde à crença sobre o professor de inglês como modelo ou referência nas aulas de pronúncia.

4. Crenças de Futuros Professores sobre Ensino de Pronúncia na Aula de Inglês

Como a nossa pesquisa se concentra nas crenças dos licenciandos em Letras sobre pronúncia, restringiremos o foco de nossas análises às perguntas 7,9, 10 e 11 do questionário, uma vez que essas possuem o foco no ensino de pronúncia. Posto isso, visamos aqui a investigação das crenças dos participantes, professores em formação, sobre o ensino do componente fonético-fonológico. A seguir, apresentamos os resultados obtidos através das respostas proferidas pelos participantes.

4.1 A importância do Ensino de Pronúncia

Avaliando as respostas dos participantes entrevistados, evidencia-se um posicionamento que considera o ensino de pronúncia importante, porém há ainda confusão ou incerteza quanto ao papel ou à função da pronúncia nas aulas de língua inglesa. Iniciando nossa análise por P1, observamos em uma breve fala do participante, que para ele a pronúncia assume um papel importante quanto a “direcionar o aluno”, servindo como um “alvo” a ser atingido pelo aprendiz. Tal afirmação mostra a crença de P1 quanto ao uso de uma determinada variante a ser utilizada em sala de aula para o ensino dos aspectos linguísticos formais que apresentamos como objeto desta pesquisa.

Ao contrário de P1, P2 aponta para a importância do ensino do componente fonético-fonológico, considerando, além da parte articulatória, outros elementos referentes à construção de significado, como por exemplo, a entonação. Todavia não reflete de forma mais aprofundada sobre este aspecto. A defesa do ensino de pronúncia realizada por P2 é apoiada também por P5 e P8, os quais afirmam que este é um fator importante para que o aprendiz seja compreendido de forma mais clara. Em contrapartida, essa compreensão está estreitamente amparada na percepção de diferenças entre fonemas consonantais iniciais ou em posição final, como nos chamados pares mínimos, citados por P2, ou ainda na transferência dos sons da língua materna para a

língua inglesa, como explicam P2: “Então, ‘night’ é pronunciado ‘nait’. Só que aí se você muda, sei lá, a pronúncia de alguma das letras, as pessoas não vão entender”; P5: “a gente tem que ensinar que existe uma diferença entre ‘cat’ e ‘catch’, por exemplo, né? Que isso pode implicar, que isso pode influenciar na hora do entendimento da língua”; e P8: “você tem um ‘three’, um ‘free’ e um, ‘tree’.

Essa visão da pronúncia como eliminação de “dificuldades” que os brasileiros possam enfrentar na pronúncia do inglês encontra respaldo em diferentes vlogs e manuais de ensino de língua, bem como em alguns estudos concentrados no brasileiro falante de inglês, a exemplo de Cristófaro (2019) e Steinberg (2006).

O foco do ensino de pronúncia aparece também nas falas de P3, P4 e P7, colocando-o como importante para que o aluno saiba “pronunciar a palavra”, mas, também, para que ele adquira conhecimento sobre diferentes variantes – no entanto, esse conhecimento volta-se novamente para o ensino de pronúncia com enfoque na área da fonética e da fonologia. A pronúncia para o aluno “desenvolver a língua” é apontada por P6, partindo do entendimento de que a oralidade antecede a escrita e, expressando a crença de que a pronúncia mereça um papel de maior destaque nas aulas de inglês – corroborando o pensamento de Luoma (2004) e até dos próprios documentos norteadores do ensino, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2017) sobre o pouco destaque dado à oralidade. Contudo, P6 ampara a relevância do ensino de pronúncia em uma crença limitada sobre o conceito de oralidade, que em sua fala, reduz-se somente à exposição verbal.

Diante disso, pode-se afirmar que há certo consenso quanto à importância do ensino de pronúncia enquanto aspecto linguístico que possa influenciar na compreensão da fala do aprendiz. Todavia, no que tange a inteligibilidade, citada de forma direta unicamente por P8, a importância do conceito com referência à clareza da pronúncia dos alunos restringe-se a percepção de diferenças articulatórias. Isso vai de acordo com uma definição mais antiga do conceito que reduzia a inteligibilidade à capacidade de discriminar sons considerados distintos na língua inglesa (SMITH; NELSON, 1985), concentrando o foco, consequentemente, nas palavras de modo isolado

e não no enunciado como um todo, impedindo que o aluno compreendesse e fundamentasse o falar em um significado mais amplo e completo.

4.2 O uso de uma Variante Hegemônica

Levando em consideração a discussão anterior, analisaremos aqui as crenças dos participantes sobre o uso das variantes hegemônicas nas aulas de língua inglesa, principalmente no que se refere ao ensino de pronúncia.

Alegando estar consciente sobre outras variantes à serem apresentadas em sala de aula para os aprendizes de inglês, P1 não considera detalhar tal declaração a fim de refletir sobre o uso dessas outras variantes e ainda deixa clara a crença no uso de uma variante hegemônica como um “norte” ou foco para as aulas de pronúncia, afirmando fazer uso da variante americana padrão, como apresentado abaixo:

É, como eu falei, é... eu uso, eu faço uso, muito, do sotaque americano, então eu acho que seria legal ter esse intercâmbio com um sotaque. Tanto para que o aluno saiba o que ele tem que fazer, como ele tem que falar determinada palavra e tudo mais, mas sempre de maneira flexível. (P1)

Com base em tal afirmação, verifica-se que o sujeito investigado não se reconhece enquanto falante não nativo da língua inglesa e, portanto, não reflete sobre a própria variante como sendo não hegemônica, supondo que a flexibilização no ensino de pronúncia com relação à apresentação de outras variantes em sala de aula ainda tenha que estar fundamentada em contextos internacionais. P2, assim como P1, não reflete ou se quer faz menção à própria variante enquanto falante não nativo, além de não sair do eixo restritivo do inglês britânico ou americano, e esta segunda variante padrão é ainda apresentada como uma alternativa à primeira por P2.

A fim de justificar a predileção ou escolha da variante britânica padrão para o ensino de pronúncia, P2 defende a consciência das diferenças articulatórias entre as variantes hegemônicas e as classifica em grau de facilidade de aprendizado, alegando que o inglês britânico teria uma proximidade maior com a língua materna (o português brasileiro) referindo-se

aos sons consonantais como o som de /t/. Ele diz que: “o inglês britânico, porque é mais... as vogais são mais... as consoantes são mais “duras”, mais parecidas com a do português, não é tão tipo “party” (*flap t*) do americano”.

Essa crença de que haja essa proximidade entre o referido som do inglês britânico com a consoante da língua materna também aparece na fala de P4 e, isso talvez se dê pelo fato de haver certa dificuldade na discriminação articulatória entre os sons consonantais iniciais das variantes hegemônicas do inglês que costumam ser mais aspiradas do que as do português brasileiro. Dito isso, P4 ainda em consonância com as falas de P1 e P2, não desenvolve uma reflexão que motive a autopercepção sobre não serem falantes nativos da língua.

Semelhante a P1, P5 afirma que o aluno precisa ter um foco, e assim, como P2 e P4, o entrevistado aponta as duas variantes hegemônicas como as únicas à serem contempladas em sala de aula, mesmo afirmando estar consciente de que a língua inglesa, como qualquer outra língua natural, e por ser falada quase que em todo o mundo, está sujeita à variações, além da influência da língua materna, que também é comentada por P7 e P8 que mencionam, inclusive, o sotaque regional ao falar inglês.

Quanto a refletir sobre o uso de outras variantes em sala de aula, P8 reconhece a existência de variantes como a jamaicana ou irlandesa, mas volta-se novamente para o uso da variante americana, alegando não ter familiaridade com outra variante que não seja esta última. Ainda sobre essa falta de familiaridade com outras variantes da língua inglesa que não sejam as hegemônicas, P6 já havia pontuado, antes de P8, que se sente “tendencioso” à partir de uma variante padrão para ensinar pronúncia.

No tocante as variantes jamaicana e irlandesa citadas por P8, estas ilustram também as declarações de outros participantes como P1 e P4 que defendem a flexibilização e a apresentação de outras variantes que não a britânica ou a americana, mas ainda assim pode ser compreendido como um exemplo restritivo por não sair dos chamados *inner* e *outer circle*, seguindo o modelo de três círculos do *World Englishes* de Kachru (1985), considerando apenas as variantes de países que tenham o inglês como língua materna ou língua oficial.

Em contrapartida, P3cita um exemplo de falante não nativo que utiliza uma variante própria e que se encaixaria no *expanding circle*(coreano), porém manifesta a crença, ainda que de maneira inconsciente, e assim como os outros participantes, de que o conhecimento sobre outras variantes que sejam as hegemônicas, ou ainda o reconhecimento de falantes de língua inglesa que não estejam restritos ao *inner circle*, está majoritariamente centrado no outro, havendo mínima reflexão sobre si mesmo e o uso da própria variante.

4.3 A prática de Ensino de Pronúncia

Tendo analisado as crenças dos participantes sobre o uso das variantes hegemônicas, nos concentraremos agora nas respostas dos entrevistados a respeito da prática de ensino de pronúncia. A crença apresentada por P1 sobre o modo como deve ser o ensino de pronúncia está definitivamente relacionada à crença do participante quanto à importância desse aspecto linguístico restringindo-se ao campo fonético-fonológico, visto que, P1 sustenta a crença de que o ensino de pronúncia deva ocorrer de forma isolada com enfoque na articulação de fonemas/sons, ou na pronúncia da palavra e suas diferentes variações.

P2, por outro lado, acredita que mesmo havendo um momento específico para o ensino de pronúncia, este deve ocorrer de forma contextualizada, através de atividades que instiguem a comunicação como diálogos. Isso está de acordo com as propostas de ensino de pronúncia discutidas por Alves (2015), partindo do entendimento de quanto a pronúncia pode influenciar a comunicação, seja positiva ou negativamente, corroborando a ideia de que atrelar o ensino de tal aspecto linguístico à atividades de comunicação ou produção oral pode resultar na melhora da proficiência dos aprendizes de língua inglesa.

O terceiro participante P3, assim como P2, pontua que o ensino de pronúncia deva ocorrer dentro de um contexto de fala. Todavia, P3 reflete sobre o despertar da consciência fonológica dos aprendizes, para que sejam capazes de perceber diferenças articulatórias, destacando que é preciso apresentar outras variantes em sala de aula, buscando a não “mecanização” dos aprendizes quanto à utilização de variantes hegemônicas somente. Na fala

de P3: “Eu acho que os alunos não têm que ser só mecanizados, de eles pronunciarem perfeitamente, mas é... eles têm que ter, não só a pronúncia de uma palavra específica, mas eles têm que ter, dentro de um contexto, é... saber pronunciar”.

Apesar de tal afirmação parecer positiva quanto a não “mecanizar”, ou tornar o ensino-aprendizagem de pronúncia “automatizado” e embasado na reprodução de palavras isoladas, P3 compartilha da crença de P2 de que existe uma “pronúncia perfeita” e que esta se origina da crença de que os falantes nativos são considerados autoridades da língua em uma relação de poder com falantes não nativos, os quais passam a não se identificar como falantes da língua inglesa por entenderem que esta é a língua do outro e, portanto, esse outro é quem deve ditar como pronunciar uma palavra “perfeitamente”.

De acordo com a fala de P4, a prática de ensino de pronúncia deve se ater à consciência do professor sobre outras variantes de inglês para que esse ensino não exclua ou discrimine essas outras “possibilidades”:

[...] na minha visão, a pronúncia deve ser abordada em sala de aula, de modo à não ser discriminatória, e... ou excludente. Quando eu digo isso, eu quero, é... eu digo que, deve-se mostrar uma pronúncia, mas o professor deve se ater à essa questão de modo à não excluir as demais. Ele deve ter consciência de que o inglês também é falado, por exemplo, na África do Sul, o inglês também é falado na Índia, enfim, entre outros países.

Partindo da fala acima, podemos observar que, embora haja essa menção sobre o professor estar consciente de outras variantes, como já foi dito, P4 não aprofunda a discussão sobre elas e as coloca, ainda que indiretamente ou mesmo inconscientemente, em uma posição inferior a das variantes hegemônicas referindo-se à elas como “as demais”.

P4 cita variantes do chamado *outer circle* (Sul-africana e india)que possuem uma relação de colonizado e colonizador, apresentada por Shine Kubota (2008)com as do *inner circle* (britânica e americana)e não reflete sobre variantes de contextos que não adotem o inglês como segunda língua ou língua oficial, partindo dessa relação entre a escolha das variantes à serem apresentadas ou utilizadas em sala de aula e a prática de ensino, o que pode

restringir, ainda que na tentativa de ampliar, o ensino de pronúncia inglês a uma concepção de língua que talvez não se adapte ou não seja a mais adequada ao seu contexto.

Ainda sobre a ampliação dessa visão de ensino de pronúncia que não seja excludente das diversas variantes da língua ou que se objetive romper com essa relação colonizadora e de poder que falantes nativos das variantes hegemônicas costumam exercer sobre falantes não nativos faz-se necessário pensar o ensino de pronúncia dentro de uma concepção de língua adicional como abordado por Leffa e Irala (2014), para que professores e alunos possam se enxergar como não apenas falantes, mas também participantes em contextos comunicativos nos quais façam uso do inglês, dessa forma fica claro a importância do ensino de pronúncia contextualizado em atividades englobem esses contextos comunicativos.

Seguindo essa direção, P5, conforme as declarações de P2, P3 e P4, ensinar pronúncia, e principalmente “saber ensinar pronúncia”, como afirma P5, deve partir do trabalho com atividades de produção oral, o que pode auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, como já discutimos. Contudo, mesmo defendendo um ensino de pronúncia dentro de um contexto comunicativo, P5 defende que o foco da abordagem do ensino de pronúncia volte-se para a articulação dos sons da língua inglesa, reiterando as afirmações quanto a importância do ensino do referido aspecto linguístico.

Somando mais uma vez à crença sobre o ensino de pronúncia de forma contextualizada, P6, assim como P7 e P8, falam da importância do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos através de diálogos e de atividades lúdicas, o que pode despertar o interesse do aluno e tornar o ensino de pronúncia menos explícito ou técnico, visando um favorecimento maior do aprendizado.

Como outros entrevistados, e mesmo rejeitando o ensino explícito ou o ensino de pronúncia desassociado de um contexto, P8 contraria a própria crença sobre a prática de ensino do componente fonético-fonológico, ao declarar que o foco do ensino de pronúncia deve se concentrar na observação e na correção de erros tendo como “norte” uma variante padrão, mais precisamente, a americana, segundo a participante.

4.4 O professor como Modelo de Pronúncia

Passando para as crenças identificadas nas respostas dos participantes sobre o papel do professor enquanto um modelo para o ensino de pronúncia, verifica-se que P1 entende e coloca o professor na posição de “alvo” ou ponto de referência para a reprodução, por parte do aprendiz, do que o professor diz, ou da variante que ele utiliza em sala de aula. Dessa forma, P1 deposita na figura do professor a preocupação com as escolhas a serem feitas com relação ao ensino de pronúncia, tendo em vista que essas servirão de influência para a aprendizagem dos alunos, como também uma restrição quanto à ser visto e se enxergar como um modelo de pronúncia, o único, muito provavelmente.

P2, por sua vez, mobiliza a crença de que o professor não deva servir de modelo, e sim, compreender sua figura como “um terceiro partido” ou mediador nas aulas de pronúncia, visto que, esse profissional talvez não tenha, como afirmado pelo participante, “a melhor pronúncia do mundo”, evidenciando assim, mais uma vez, a crença de que o ideal de pronúncia perfeita ainda está fundamentado na figura do falante nativo de uma variante hegemônica que continua a ser posto em uma posição de superioridade.

Ao refletir sobre o papel do professor como modelo em sala de aula para o ensino do componente fonético-fonológico, P3 ressalva que o profissional docente necessita considerar os conhecimentos prévios dos alunos, que segundo o participante, já possuem a própria “bagagem” devido aos avanços tecnológicos resultantes da globalização.

Em vista disso, P3 declara que os alunos não podem se ver restritos à enxergar o professor como única referência, desconsiderando o fato de que o processo de globalização pode surtir o efeito de influenciar as crenças dos aprendizes também, e construir a ideia de um padrão que perpetue essa restrição ou dificuldade de professor e alunos dialogarem sobre a própria variante sem terem de continuar a reproduzir discursos colonizadores através do uso exclusivo das variantes hegemônicas, como apontado por Shin e Kubota (2008).

P4 acredita que o profissional docente seja o único modelo no contexto de sala de aula, principalmente na escola pública, e pontua que cursos de idiomas podem oferecer uma alternativa para que aprendizes de inglês possam

conhecer ou entrar em contato com outra variante da língua, porém tal afirmação se volta para a crença de P4 de que o foco do ensino de língua inglesa, não somente no que diz respeito à pronúncia, mas de maneira geral, ainda está centrado na disputa entre as variantes hegemônicas.

Analizando a fala de P6, percebe-se que o entrevistado expressa um sentimento contraditório entre o posicionamento sobre o quê e como se deve aplicar na prática e o seu conhecimento sobre a língua, manifestando de maneira enfática a crença de que professores de língua inglesa não devem servir ou serem vistos como modelo de pronúncia, conforme a fala abaixo:

Não, principalmente se for eu dando aula... Eu acho assim, que... eu iria trazer tanto o que eu conheço de inglês, mas também iria trazer, é... outros falantes, para também servirem de modelo, e até para chamar a atenção em relação à essa questão da variedade (variação) (P6)

Observamos ainda, que P6 se utiliza como exemplo, dando ênfase à essa dúvida sobre a capacidade profissional de professores não nativos. Ao tratar a variação linguística no inglês, o participante, de modo semelhante aos outros, concentra sua crença de que para “chamar a atenção” dos alunos, com o objetivo de apresentar-lhes outras variantes da língua, deve-se atentar para variantes de outros contextos, sem refletir sobre a variante falada por ele mesmo ou por seus alunos.

Em consequência disso, P8 manifesta sua crença sobre o professor ser ou não um modelo de ensino de pronúncia pensando outros profissionais docentes, não sobre só si mesmo, a, a partir da experiência de observação da prática de outros professores, que muitos se sentem envergonhados ou inseguros para ensinar pronúncia por não possuírem “domínio da língua”, por isso os próprios docentes não se veem como um modelo. Mas ainda assim acredita que o professor deva ser o ponto principal de referência dos alunos, por este, ser, talvez, o único com o qual o aluno possa ter contato pessoal e direto.

Baseando-se em suas próprias experiências de aprendizagem, que conforme discutido no capítulo 1 a partir dos trabalhos de autores como Sigel (1985) e Garbuio (2006, apud VILLANI 2008) fundamentam e dão origem às nossas crenças, P7 não concorda que o professor deva servir de modelo nas

aulas de pronúncia, pois os alunos precisam entender o professor como não sendo um “detentor de todo conhecimento” e que o aluno também tem seu conhecimento próprio. Sobre isso P7 afirma: “se eu fosse me prender somente ao professor, eu também estou sujeita à aprender muita coisa errada”, pautando ainda sua crença sobre erro na construção do nativo como falante ideal da língua inglesa, o que acarreta em uma inferiorização da figura do professor de inglês não nativo.

Essa inferiorização, reside também no não reconhecimento da própria variante e por consequência resulta no sentimento de vulnerabilidade ou até mesmo de incapacidade do profissional docente que acredita que professores não nativos costumam possuir pouco ou mínimo conhecimento sobre a língua inglesa, o que pode levar à uma possível exclusão do ensino de pronúncia.

Após termos discutido os principais achados da nossa coleta de dados à luz das teorias apresentadas nesse trabalho, iremos às nossas considerações finais.

5. Considerações Finais

Em conformidade com os resultados apresentados e discutidos, verificamos que as crenças dos oito professores em formação do curso de Letras da UFRPE – UAST a respeito do papel da pronúncia nas aulas língua inglesa assemelham-se principalmente quanto à importância do ensino do componente fonético-fonológico, tendo em vista que, grosso modo, todos os participantes reconheceram direta ou indiretamente que o referido aspecto linguístico pode influenciar na clareza da comunicação entre aprendiz e interlocutor.

Entretanto, ao retornarmos à primeira pergunta da pesquisa: “Quais crenças os futuros professores de inglês formados pela UFRPE-UAST sustentam a respeito da pronúncia da língua inglesa, enquanto falantes não nativos do idioma?”, observamos que os participantes compreendem a pronúncia a partir da divisão, distanciamento, ou ainda do isolamento dos chamados aspectos segmentais (sons/fonemas) e suprasegmentais (entonação, ritmo), pautando essa clareza da comunicação apenas na articulação de sons da língua inglesa, visando uma certa precisão na fala do aprendiz, ainda que alguns defendam um ensino de pronúncia contextualizado.

A segunda pergunta direcionava nossa investigação acerca das crenças sobre variantes específicas do inglês: “As crenças dos professores se relacionam a comportamentos prescritivos de variantes da língua inglesa?”. Considerando a nossa análise com base nos dados coletados constatou-se que os participantes mantêm a crença que deve-se fazer uso de uma variante hegemônica (britânica ou americana) em sala de aula, o que reforça a crença da pergunta anterior de que o ensino de pronúncia deve concentrar o foco na articulação dos sons do inglês, tomando por base o uso de uma variante à ser vista como “guia” ou “norte”.

Por fim, a terceira e última pergunta da pesquisa buscava identificar e obter respostas quanto às crenças dos entrevistados sobre o uso da própria variante: “Quais as crenças que futuros professores de línguas mantêm sobre suas próprias pronúncias?”. Portanto, ao observarmos novamente nossa análise, evidenciamos que mesmo que haja uma menção sobre a própria

variante baseando-se no contexto local ou regional por parte de alguns entrevistados, notou-se claramente que os participantes não se percebem enquanto falantes não nativos, afirmando fazer uso, como discutido acima, de uma variante hegemônica, deixando de refletir de maneira mais aprofundada sobre a sua variante e como essa pode dialogar com as dos seus alunos objetivando-se a construir uma identidade pessoal e cultural mais forte e distanciada dos discursos hegemônicos, normativos ou colonizadores.

De volta ao conceito de crença discutido inicialmente nesse trabalho, definimos crença, concisamente, como: fundamento da nossa percepção, ou compreensão de verdade que parte das experiências pessoais individuais e em conjunto, nos condicionando para a ação. Partindo dessa definição, observam-se algumas limitações da pesquisa quanto ao contexto no qual ela foi realizada, considerando as crenças investigadas foram puramente identificadas a partir das narrativas dos entrevistados, não contando com a observação da prática, visto que a pesquisa foi realizada integralmente na universidade citada.

Ainda assim, ressaltamos a relevância desse trabalho quanto a investigar as crenças dos futuros profissionais docentes sobre a pronúncia se compreendemos que se atribuem dois papéis aos licenciandos: professor e aluno. Esses papéis parecem atuar de forma conjunta quanto ao modo como os participantes assimilam suas experiências durante a graduação e possivelmente em sala de aula, já que muitos demonstram esse sentimento de estarem em uma fase transitória, de alunos à docentes (ainda em formação).

Para finalizar, mesmo não havendo possibilidade de constatação de como as crenças dos futuros professores entrevistados se aplicariam na prática, entende-se que o objetivo principal dessa pesquisa foi de fato atingido, visto que nosso maior interesse era investigar e identificar quais as crenças que esses docentes nos estágios finais da graduação cultivam sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês. Tendo em vista que essa é ainda uma linha de pesquisa pouco explorada, faz-se necessário aprofundar a compreensão para mitigar os efeitos de crenças pautadas em senso comum e na falta de experiência de ensino que ainda se sustentam com relação ao aspecto linguístico em questão.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. **Versalete**, v. 3, p. 392-413, 2015.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience:** A Deweyan Approach. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 03 de julho de 2019.
- BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a Sociolinguística. **SIGNUM: Estud. Ling., Londrina**, nº 18/1, Jun. 2015, p. 102-131.
- BROWN, C. A., & Cooney, T. J. **Research on teacher education:** A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 1982, p. 13-18.
- CRISTOFARO-SILVA, Thaís. **Pronúncia do Inglês para Falantes do Português Brasileiro.** SP: Contexto, 2019.
- CRYSTAL, David. **English as a global language.** Cambridge, [England]; New York: Cambridge University Press, 1997.
- FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. In: **TESOL Quarterly**, 32, 1998, p. 397 – 417.
- GALVIS, Héctor Alejandro. Understanding Beliefs, Teachers' Beliefs and Their Impact on the Use of Computer Technology. In: **Profile Issues in Teachers' Professional Development.** V. 14, 2012, p.95-112.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HARVEY, O. J. Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. In: **Journal of Personality**, v. 54, 1986.
- HORWITZ, Elaine. Surveying students' beliefs about language learning. In:

WENDEN, Anita; RUBIN, Joan. (Ed.). **Learner strategies in language learning**. Londres, Prentice Hall International, 1987, p. 110-129.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento — afinidades e distinções essenciais. In: **Quadrante**, Vol XIX, n.º 2, 2010, p. 81-102

KACHRU, Braj Bihari. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry. **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LALLANDE, A. **Vocabulaire technique et critique de Philosophie**. Paris: PUF, 1976.

LEFFA, Vilson José. A look at students' concept of language learning. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

LEFFA, Vilson José.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48

LEWIS, Hunter. **A question of values**. São Francisco: Harper & Row, 1990.

LORTIE, Dan. **School teacher: A sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1985.

LUOMA, Sari. **Assessing speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORLEY, Joan. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. In: **TESOL QUARTERLY**, Vol. 25, No. 3, 1991.

MUNRO, Murray; DERWING, Tracey. A prospective for pronunciation research in the 21st century: A point of view. In: **Journal of Second Language Pronunciation**, 2015, p. 11-42.

NISBET, Richard; ROSS, Lee. **Human inference**: Strategies and shortcomings of social judgements. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.

PAJARES, Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

RAJADURAI, Jerome. Revisiting the Concentric Circles: Conceptual and Sociolinguistic Considerations. In: **Asian EFL Journal**, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura Do Projeto De Pesquisa. In: RAMOS, Gerhardt, T.E. e Silveira, D. T. (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ROKEACH, Milton. **Beliefs, attitudes and values**: A theory of organization and change. São Francisco: Jossey Bass, 1976.

STEINBERG, Martha. **Inglês Norte Americano Pronúncia e Morfologia**. SP: Nova Alexandria, 2006.

SHAH, Shanina Sharatol Ahmad; OTHMAN, Juliana; SENOM, Fatiha. The Pronunciation componentin ESL Lessons: Teachers' Beliefsand Practices. In: **Indonesian Journal of Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 193-203,2017.

SHIN, Hyungjung; KUBOTA, Ryuko.Post-colonialism and globalization in language education. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. **The handbook of educational linguistics**, Oxford: Blackwell, 2008, p. 206 – 219.

SMITH, Larry; NELSON, Cecil. International intelligibility of English: directions and resources.In: **World Englishes**, v. 4, n. 3, pp. 333-342, 1985.

VILLANI, Fábio Luiz. O efeito da crença dos professores de língua inglesa na escola pública. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 2, p. 141-155, 2008.

Apêndice A

Questionário

1. O que o motivou a escolher Letras?
2. Já ensinava inglês antes do curso ou tinha pretensão de ser professor de inglês?
3. Na sua opinião, qual a importância do ensino de língua inglesa na escola pública?
4. O que significa ser um bom professor de inglês para você?
5. Você acredita ser necessário que professores de inglês tenham vivido e/ou estudado fora do Brasil, principalmente em países que tenham o inglês como primeira língua ou língua oficial?
6. Como você descreveria seu sotaque ao falar inglês? Há uma identificação ou influência de alguma variedade específica?
7. Você acha que ensinar a pronúncia é importante? Por quê?
8. Você acha que a pronúncia faz parte das aulas de língua inglesa na escola básica?
9. Você acha que é importante adotar uma variedade padrão em sala de aula? Qual você adotaria? Por quê?
10. Como você acha que a pronúncia da língua deve ser abordada em sala de aula?
11. Você acredita que o professor deva servir como modelo ou referência nas aulas de pronúncia?

Apêndice B

Transcrições das Entrevistas

Participante 1 (P1)

Pergunta 1: O que o motivou a escolher Letras?

P1: Bom, eu sempre tive essa aproximação com a área das linguagens, e sempre gostei de língua inglesa, então isso me motivou muito à entrar no curso de Letras para aprofundar meu conhecimento na língua, né?

Pergunta 2: Já ensinava inglês antes do curso ou tinha pretensão de ser professor de inglês?

P1: Bom, bem antes de fazer Letras eu já tinha esse desejo de ser professor, e eu só comecei a ensinar inglês depois do curso quanto eu estava no terceiro período.

Pergunta 3: Na sua opinião, qual a importância do ensino de língua inglesa na escola pública?

P1: Então, a língua inglesa, ela possibilita... Ela abre, na verdade, várias portas para o mundo, não é? Na verdade, para você entender diferentes culturas, diferentes posições no mundo... A gente sabe que a língua, ela dialoga com questões de status social, também. Então, creio eu que, o inglês na sala de aula é importante para que o aluno venha entender o lugar dele no mundo, entendeu? Como um sujeito, é... como cidadão, é... que pode ocupar várias posições e que a língua pode ajudar ela a mudar de posições, sabe? Ir para onde ele quer, é... fazer coisas que ele deseja, usando a língua, e tendo a língua como esse... essa identificação, né?

Pergunta 4: O que significa ser um bom professor de inglês para você?

P1: Bom, creio eu que um bom professor de inglês, ele, acima de tudo, respeita... é... a identidade do aluno, não apagando ela no ensino de línguas, que é uma coisa que acontece muito, né? Mas ele traz a consciência, ele media... é... a consciência de que a língua, ela é para todos, ela faz parte de todos e que ela faz parte da vivência de cada um, num é? E o mais importante,

como eu falei, a questão de você trazer o aluno para consciência de que faz parte dele, de que ele vai se aprofundar, aprofundar seus conhecimentos naquela língua, mas que esse momento não vai apagar a sua identidade, a sua cultura... Pelo contrário, vai ser um meio dele expor isso, essa cultura, essa identidade dele. Eu acho que, esse é o bom professor de língua.

Pergunta 5: Você acredita ser necessário que professores de inglês tenham vivido e/ou estudado fora do Brasil, principalmente em países que tenham o inglês como primeira língua ou língua oficial?

P1: Não, eu não acho que isso seja uma regra, apesar de ser uma boa experiência né? Você ter contato com essas... com uma cultura de fora, assim diretamente, mas eu acho que não seja uma regra. Eu acho que o... que o foco do professor é saber no que que ele tá pisando né, entender sobre a língua, ter conhecimento sobre os mecanismos da língua, é... esse é o mais importante. Eu não acho que seja tão importante, não.

Pergunta 6: Como você descreveria seu sotaque ao falar inglês? Há uma identificação ou influência de alguma variedade específica?

P1: Bom, é... pelo fato de sempre ouvir muito tanto músicas, como vídeos e filmes é, que tenham pessoas que usam, que tenham o sotaque americano, acho que você internaliza isso, então o que eu uso seria, se eu fosse descrever, um sotaque, eu uso mais o sotaque americano, mas que... de vez em quando, tem umas misturas.

Pergunta 7: Você acha que ensinar a pronúncia é importante? Por que?

P1: Então, é... quando se trata de um aluno, por exemplo, que não tem consciência da amplitude do que é língua, do que é linguagem. Acho que é importante ele ter um foco, um caminho a ser seguido, né? Mas, também é importante que se traga consciência sobre as diferentes pronúncias, sobre os diferentes sotaques, sobre a variação linguística... acho que é importante, então, sim. Ensinar pronúncia, eu creio que seja é... algo importante para que você possa direcionar um aluno ter um alvo, um foco, não é? Mas, que ao mesmo tempo, ensinar pronúncia, mas com a consciência de que não existe só aquela forma de falar determinada palavra.

Perguntas 8: Você acha que a pronúncia faz parte das aulas de língua inglesa na escola básica?

P1: Sim, mas de maneira errada. A gente encontra muitos professores que fecham a visão do aluno para determinada variante e só existe aquilo. Tanto que você encontra embates de alunos que dizem: "Mas eu escutei alguém falar de outra forma, então tá errado?". Eu acho que é sim ensinado pronúncia na sala de aula hoje, mas de maneira errada.

Perguntas 9: Você acha que é importante adotar uma variedade padrão em sala de aula? Qual você adotaria? Por que?

P1: Então, eu acho que... para que não haja confusão do aluno, né... na cabeça do aluno, como eu falei. É importante ter a consciência, mas eu acho que seria legal sim adotar é... uma variedade, tendo em vista, trazendo a consciência de que existem outras, mas eu acho legal para, por aqueles estudantes que estão começando agora, que vão compreender a pronúncia, como se fala determinadas sílabas, determinadas letras, construções, então eu acho que conta sim é, assumir... ter esse, esse posicionamento de uma pronúncia é, e eu acho que isso seja importante. É, como eu falei, é... eu uso, eu faço uso, muito, do sotaque americano, então eu acho que seria legal ter esse intercâmbio com um sotaque. Tanto para que o aluno saiba o que ele tem que fazer, como ele tem que falar determinada palavra e tudo mais, mas sempre de maneira flexível.

Pergunta 10: Como você acha que a pronúncia da língua deve ser abordada em sala de aula?

P1: Então, como eu já havia respondido em outras perguntas, eu acho que é importante o ensino de pronúncia para que o aluno, ele tenha, digamos que um norte em termos de... em termos de fonologia mesmo da língua, de pronúncia, de articulação e tudo mais, é... só que, na minha opinião, a pronúncia, ela deve ser abordada atrelada à reflexão sobre a língua, entendeu? É... a reflexão das variantes, dos diversos dialetos, da heterogeneidade mesmo da língua, para que o aluno consiga construir esse senso e essa consciência da diversidade da língua inglesa e não de um sotaque específico, diferente do que a gente vê na realidade de muitas práticas de docentes que apresentam apenas um sotaque,

uma variante da língua inglesa, e não trazem o processo de consciência, de reflexão das outras, e aí quando o aluno tem contato com essas outras ele estranha, ele acha que está errado, ou algo do tipo né... Eu acho que esse é o caminho para a pronúncia ser abordada na sala de aula.

Pergunta 11: Você acredita que o professor deva servir como modelo ou referência nas aulas de pronúncia?

P1: Sim, acho que sim, porque não tem como fugir do professor como alvo. O aluno, ele tem o professor como alvo né? É tanto que ele repete muito do que o professor fala. Então, eu acho que o professor tem que ter essa consciência de que ele tá sendo o foco do aluno, e que isso não é ruim. Isso não é ruim, né?

Participante 2 (P2)

Pergunta 1: O que o motivou a escolher Letras?

P2: A proximidade do local do curso... da minha cidade. Eu queria fazer o curso de Letras, eu queria fazer bacharelado, só... como o mais perto que tinha era licenciatura, eu resolvi fazer a licenciatura.

Pergunta 2: Já ensinava inglês antes do curso ou tinha pretensão de ser professor de inglês?

P2: Não, eu gostava muito da língua, achava muito interessante, e como eu tinha feito o intercâmbio, eu achei que seria interessante usar a língua... como eu já tinha né... já gostava da língua, eu falei: "É eu vou ensinar", digamos assim. "Vou aprender algumas coisas sobre a língua, e usar".

Pergunta 3: Na sua opinião, qual a importância do ensino de língua inglesa na escola pública?

P2: Eu acho que é muito importante, porque a língua a língua inglesa, ela, além de ser uma língua, vou usar a terminologia... é muito bom para o mercado de trabalho, mas não só isso, ela é boa porque ela abre uma... você não aprende só a língua, você aprende uma nova visão de mundo. Você vê, é... você vê o seu mundo e a sua realidade de outra forma. Você tem essa... isso é só de você estudar a língua. Você fazendo... é, estudando mais, como no curso

né? Você percebe outras coisas que estão ali por trás. Então, estudar a língua na escola pública, eu acho que é importante porque você dá ao aluno novas perspectivas.

Pergunta 4: O que significa ser um bom professor de inglês para você?

P2: Para mim, é você entender suas... as coisas boas, digamos assim, as coisas boas que você sabe fazer. É você entender seus limites e suas qualidades. É você saber "Okay, eu não sou tão bom... eu não pronuncio tão bem, mas o que eu puder fazer para que os alunos tenham uma noção da pronúncia, ou tenham uma noção..." estudar né? É você estudar, você saber mais ou menos o que é que está acontecendo naquela frase ali, com a pronúncia daquela frase... é importante. Então, para mim, um bom professor de língua inglesa é aquele que sabe o que ele pode ensinar aos alunos e tentar, e que tenta se preparar para o que ele não sente tão confortável.

Pergunta 5: Você acredita ser necessário que professores de inglês tenham vivido e/ou estudado fora do Brasil, principalmente em países que tenham o inglês como primeira língua ou língua oficial?

P2: Não. Eu acho que o importante é você ter, eu não sei se eu posso chamar de uma afinidade, mas você gostar daquilo que você está fazendo. Você ter noção das, de todas as situações políticas que levaram você à aprender aquela língua, no que os alunos conhecerem aquela língua vai proporcionar à eles... então, eu acho que é mais você entender todas essas questões e você tentar dar o seu melhor, você dar o seu melhor... Não precisa ter passado por um país. É claro que o país, você ter feito um intercâmbio, ou alguma coisa assim, um tempo... ou estudar ou falar com pessoas de outros países vai lhe dar uma noção mais inerente, assim, da língua, de como ela funciona, de umas coisas que são mais usadas, de umas coisas que são menos usadas. Então, acho que é mais... Não é necessário, mas se a pessoa fez é isso, é ótimo.

Pergunta 6: Como você descreveria seu sotaque ao falar inglês? Há uma identificação ou influência de alguma variedade específica?

P2: Então, quando eu falo... tende a variar muito. Eu acho que eu tenho, é... eu aprendi por muito tempo só a variedade, digamos assim, americana né? E daí

por outro tempo, eu já falei: “Não, eu não quero falar igual os americanos, eu vou falar igual os ingleses”, no caso. Só que daí quando eu fui para a Nova Zelândia, eu comecei a pegar algumas coisas da fala de lá, que é uma fala muito mais puxada para o britânico, o inglês britânico. Então, eu acho que tem mais essa influência, mas eu não acho que eu tenha um sotaque específico. Eu acho que o que sair naquela hora, saiu e está ótimo.

Pergunta 7: Você acha que ensinar a pronúncia é importante? Por que?

P2: Eu acho que é importante que os alunos entendam, assim, como é? Pares mínimos né... que são pequenas diferenças de pronúncia, ou de entonação que muda o sentido, então eu acho que importante sim você ensinar... Você... não focar em uma pronúncia. Você falar: “Então, *night* é pronunciado *night* (*nait*). Só que aí se você muda, sei lá, a pronúncia de alguma das letras, as pessoas não vão entender”. Então, eu acho que é importante isso, você focar na compreensão, no aluno entender... Mas, não é força, não. “Você tem que falar ‘party’ como ‘party’ (*BrE/RP*), você não pode falar ‘party’ (*AmE/GA*)”... *Sabe, então, eu acho que é mais isso. É mais você ensinar que existem variedades e que...* Não sei nem se isso cabe à uma escola, você ensinar “existe isso e aquilo”, mas você ensinara variedade que dê para o aluno ser compreendido, e você explicar essa diferença “Ah, não, mas pares mínimos têm uma diferença. Você tem que se atentar para isso”, mas de resto eu acho que não precisa, assim...

Pergunta 8: Você acha que a pronúncia faz parte das aulas de língua inglesa na escola básica?

P2: Muito dificilmente. Assim, às vezes... assim, quando professor pronuncia a frase eu acho que é o único momento mesmo que acontece. Quando ele dá um exemplo, o quando ele está lendo lá uma atividade, mas de resto, assim, eu acho que não é... Você ensinar o aluno a falar de tal forma, até porque os alunos, alguns deles, tem aquela timidez né. Às vezes não só do contato... por ser o primeiro contato. Por exemplo, num sexto ano, o primeiro contato dele com a língua inglesa, ou nos outros anos por não ter esse costume de oralizar, de falar em inglês, é... eu acho que eles próprios não tem essa vontade, ou tem vergonha da pronúncia. Então, eu acho que não acontece. Não acontece, mas

eu não sei nem se a culpa é só do professor, vou dizer assim, porque às vezes nem é. Às vezes o professor tenta e faz parte da aula dele “Não agora nesse momento a gente vai treinar vocabulário, vai treinar pronúncia do vocabulário”, mas à vezes o aluno não responde, então tem que ver de outra forma né, mas eu acho que não é muito presente, assim não. Não é presente diretamente, mas é presente indiretamente quando o professor lê, assim e tal.

Pergunta 9: Você acha que é importante adotar uma variedade padrão em sala de aula? Qual você adotaria? Por que?

P2: Eu acho que não. Eu acho que é importante, assim, é importante você ter uma ideia de como aquela, sei lá, aquela frase, aquele som deveria soar... Não pendendo para um lado, nem para o outro, tipo “O inglês mais importante é o inglês americano. O inglês mais importante é o inglês britânico”. Mas você chegar no nível de tipo: “Ó esse som aqui, esse ‘i’, não é igual ao ‘i’ do português. Você não vai falar ‘niguiti’, você vai falar ‘night’, e você focar nisso, você focar em chegar à um nível de compreensão e que o aluno entenda: “existem pessoas que falam dessa forma, existem pessoas que falam dessa forma... dessa outra forma diferente”, só que em momentos muito assim, muito avulsos também: “Ah existem essas... ‘Party’, algumas pessoas falam ‘Party’ (AmE/GA), algumas pessoas falam ‘Party’ (BrE/RP). Então, você mostrar aos alunos que existem diferenças de pronúncia, caso surja a dúvida, né... porque o aluno também pode perguntar: “Ah, mas eu vi uma série, eu vi isso, eu vi aquilo, que eles não eles não falam dessa forma”, mas aí você tira a dúvida. Mas, eu acho que não precisa adotar uma variedade específica. “Eu vou ensinar vocês o inglês britânico, eu vou ensinar vocês o inglês americano”. Eu acho que você tem que ensinar o inglês! Se for inglês, já é ótimo. Mas, eu acho que não precisa focar em uma. Você escolhe uma que você se sinta mais confortável, uma que você ache que os alunos são mais... que seria mais fácil dos alunos pronunciarem, aprenderem, que eu acho que seria, no meu caso, seria o inglês britânico, porque é mais... as vogais são mais... as consoantes são mais “duras”, mais parecidas com a do português, não é tão tipo “party” (*flap t*) do americano. Então eu acho que eu adotaria, depois de toda essa discussão, eu adotaria a variedade britânica, porque eu acho que seria mais fácil dos alunos entenderem, compreenderem e pronunciarem.

Pergunta 10: Como você acha que a pronúncia da língua deve ser abordada em sala de aula?

P2: Eu acho que, como eu disse, deveria ser... ter um momento específico, assim, para você ler um texto, ou então fazer alguma atividade com o foco nisso. Você ter, por exemplo, um momento de apresentação dos alunos, ou que os alunos falassem alguma coisa que eles, é... ou ter algum diálogo que fosse parecido com o diálogo do texto, ou assim do texto base. Alguma coisa nesse estilo, de compreensão oral e de produção oral também, que os alunos, eles entendessem, sei lá, uma fórmula, e que eles usassem aquela forma para conversarem entre si, mas eu acho que seria importante isso, você ter um conjunto de palavras na sua, no seu planejamento, e naquele dia você vai trabalhar aquelas palavras e você vai ver como seus alunos estão entendendo como se pronuncia aquelas palavras, daí você constrói... sempre observando... eu acho que você tem ter um momento de planejamento para isso, para trabalhar esse, essa compreensão e produção oral.

Pergunta 11: Você acredita que o professor deva servir como modelo ou referência nas aulas de pronúncia?

P2: Não, eu acho que o professor, ele tem que ser um... ele tem que ser mais um, sei lá, um terceiro partido ali, na conversa e ele tem que falar: “Ó seu colega pode não ter entendido se você falar desse jeito”. Você pode corrigir um pouco a pronúncia, não deve ser, tipo ele não deve ficar “É *night!* É *night!*”, não deve ficar assim no aluno. Dá aquela corrigida, assim bem... “Okay, mas tem gente que está pronunciando assim desse jeito...”, sem ser, é... uma correção mais indireta, não falar “Você errou！”, mas você falar: “Não, você pode falar desse jeito, mas existe essa outra forma”, você não precisa... Eu acho que o professor, ele não tem que cobrar, até porque os alunos não estão usando aquela língua diariamente. Então, eu acho que ele tem que... não... eu acho que ele não deve ser esse modelo. Ele tem que ser um mediador mesmo e ver assim “Tá, dá pra entender o que ele tá falando” ou “Não dá para entender muito. Então, vou anotar para depois corrigir geralmente”. Então, eu acho que ele não deve ser um modelo, eu acho que ele tem que um professor mesmo. Tem que entender assim o que está acontecendo, ver a melhor forma de ensinar para todo mundo, corrigir, no caso, mas ele também entendendo isso,

que ele provavelmente não tem a melhor pronúncia do mundo e que está tudo bem, pode só... sendo compreendido é o que importa.

Participante 3 (P3)

Pergunta 1: O que o motivou a escolher Letras?

P3: No ensino médio, eu despertei o gosto pela literatura e eu queria fazer universidade. Dentre as opções o que eu tinha, na UAST, era o curso de Letras. Por isso, eu me motivei em fazer o curso.

Pergunta 2: Já ensinava inglês antes do curso ou tinha pretensão de ser professor de inglês?

P3: Não de inglês, não. Eu me via dando aula de literatura. Nem de gramática, eu me via dando aula. Só de literatura. Mas, de inglês eu nunca tinha dado aula anteriormente, e nem pensava em ser professora de inglês.

Pergunta 3: Na sua opinião, qual a importância do ensino de língua inglesa na escola pública?

P3: A globalização do mundo que pede que você tenha conhecimento em inglês. Por mais que a gente esteja cercado, e que seja importante saber espanhol, LIBRAS, mas no nível mundial, tem toda uma questão hierárquica. Com o inglês, você consegue se comunicar com qualquer pessoa do mundo, teoricamente.

Pergunta 4: O que significa ser um bom professor de inglês para você?

P3: O ser professor já é um ser dinâmico, o professor de inglês tem que ser o dobro, porque se você pegar o ensino de inglês, ou o modo que o inglês é passado, você precisa ter muito jogo de cintura, muito conhecimento para repassar aquilo para os alunos, para que não se torne só uma decoreba, ou que ele aprenda só as regras, mas que ele aprenda a refletir sobre a língua, e que saiba usar ela a seu favor, não fique só com respostas mecanizadas. Que ele consiga se expressar realmente na língua. Então, o professor tem que ser muito bom! Tem que ter muitos métodos, muitos... muitas ideias para conseguir passar para o aluno o conhecimento real.

Pergunta 5: Você acredita ser necessário que professores de inglês tenham vivido e/ou estudado fora do Brasil, principalmente em países que tenham o inglês como primeira língua ou língua oficial?

P3: Não. Com a globalização, com a internet, com os meios de comunicação, com os livros que a gente tem acesso, não é necessário. É claro, que um intercâmbio, ou viver fora, é... ter o contato direto com pessoas que falam e pensam na língua, é muito interessante, mas não é necessário, não para um professor.

Pergunta 6: Como você descreveria seu sotaque ao falar inglês? Há uma identificação ou influência de alguma variedade específica?

P3: Não... Uma vez, uma professora me disse que o modo como eu articulava as palavras em inglês parecia muito como se eu fosse do interior do Texas, norte-americano. Mas, não, eu não decoro, por exemplo, uma pronúncia, decorar palavras. Eu conseguindo pronunciá-las... nunca me posicionei se era o inglês britânico ou americano. Meu inglês é pernambucano.

Pergunta 7: Você acha que ensinar a pronúncia é importante? Por que?

P3: Sim... é interessante você saber como pronunciar a palavra, mas você tem que saber a variação dela... porque, o inglês, no mundo, tem várias... vários dialetos, várias pronúncias diferentes, mas você saber uma pronúncia, às vezes não é o suficiente. Acho que você conhecer mais, saber várias é interessante, e você adotando uma... eu acho que, não especificamente de um inglês, mas, por exemplo, da palavra.

Pergunta 8: Você acha que a pronúncia faz parte das aulas de língua inglesa na escola básica?

P3: Há e não há. O professor, normalmente, pelo que eu conheço, tipo assim do professor não ter o conhecimento vasto sobre a língua, ele não ensina um inglês específico, então, ele aprende a pronúncia da palavra por meio de vídeo aula, ou sei lá, ouve no Google tradutor, e repassa isso para os meninos. Por exemplo, eu vi a pronúncia do “boa tarde”, “Good afternoon” (*AmE*), e... eu já vi professor dizer “Gudi afternoon” (/r/ - /h/)... de realmente, pela leitura direta da palavra, então não vi nenhum sotaque, nenhuma pronúncia específica.

Pergunta 9: Você acha que é importante adotar uma variedade padrão em sala de aula? Qual você adotaria? Por que?

P3: Eu acho que eu tentaria conhecer todas, é... todas, não. O possível de "varáveis" para quando eu citasse um exemplo, eu pudesse dizer ao aluno: "Mas não é só dessa forma, é... se estiver em outra região, se você vê outra pessoa pronunciando, vai ser diferente", o que é do inglês no mundo. Um coreano vai pronunciar de um jeito, um nativo vai pronunciar de um jeito. Então, quando você adota uma, você fica muito, muito... fechado àquela regra, mas de o aluno conseguir ouvir qualquer pessoa pronunciando aquela palavra, ele pode conseguir identificar, eu acho que isso é importante dentro de um contexto, que às vezes muda muito a pronúncia da palavra, mas dentro de um contexto, se ele conseguir identificar aquela palavra, acho que está válido.

Pergunta 10: Como você acha que a pronúncia da língua deve ser abordada em sala de aula?

P3: Eu acho que os alunos não têm que ser só mecanizados, de eles pronunciarem perfeitamente, mas é... eles têm que ter, não só a pronúncia de uma palavra específica, mas eles têm que ter, dentro de um contexto, é... saber pronunciar.

Pergunta 11: Você acredita que o professor deva servir como modelo ou referência nas aulas de pronúncia?

P3: Pode sim, dependendo do aluno. Mas, quando os alunos já têm uma bagagem de música de assistir filmes, ou séries, às vezes o próprio aluno já tem sua própria bagagem. Para os alunos que não têm tanto conhecimento, eu acho que o professor, sim se torna um modelo para ele.

Participante 4 (P4)

Pergunta 1: O que o motivou a escolher Letras?

P4: É... o único motivo, assim, específico, foi por questões de afinidade mesmo com as áreas, porque eu gostava muito das disciplinas que tinha essa vertente, como português, inglês e até história e tal. Só que essas outras disciplinas, não tinha aqui. Aí no caso, o que me restava como afinidade, mais próxima, era Letras.

Pergunta 2: Já ensinava inglês antes do curso ou tinha pretensão de ser professor de inglês?

P4: Não, eu não ensinava inglês antes do curso... só que... eu gostava bastante da disciplina de inglês, na escola, ou melhor, mais especificamente no ensino médio. Aí, quando eu terminei o meu ensino médio, eu comecei a trabalhar em uma escola, mas não era dando aula, era em outra função, e... eu tive a oportunidade, nesse momento, depois que eu terminei o ensino médio, de fazer um curso de inglês, aí eu ingressei nesse curso e fiquei por dois anos e meio.

Pergunta 3: Na sua opinião, qual a importância do ensino de língua inglesa na escola pública?

P4: Eu acho que a importância, ela é... gigantesca, porque... eu acho, na minha visão, as pessoas têm que ter acesso à saberes distintos, e o inglês na escola pública, é uma maneira muito... não, prática, mas como é que posso dizer? É... igualitária, eu acho que é a palavra que mais se encaixa aí, de promover esse ensino, é... às pessoas, aos alunos, no caso.

Pergunta 4: O que significa ser um bom professor de inglês para você?

P4: Para mim, um bom professor de inglês, eu acho que não é aquele que sabe todas as palavras da língua, ou então, todas as normas da língua. É claro que, essas questões, elas precisam ser dominadas, mas eu acho que o bom professor é aquele que tem sensibilidade suficiente para saber o tipo de aluno com que ele está lidando, e saber quais são as demandas daquele aluno.

Pergunta 5: Você acredita ser necessário que professores de inglês tenham vivido e/ou estudado fora do Brasil, principalmente em países que tenham o inglês como primeira língua ou língua oficial?

P4: Não, eu não vejo dessa maneira. Para mim, é sim possível ser um bom professor de inglês, sendo nascido no seu país de origem, tomando como por exemplo, aqui, o Brasil. É possível, sim ser um professor de inglês, aqui no Brasil, sem ter ido lá pra fora, é... tem várias questões, como por exemplo, ou... que devem ser levantadas, como a questão da formação desse professor, né... porque, é... a gente sabe que, a formação na graduação, ela é ainda, de certa

forma, uma formação mínima, porque o professor vai encontrar outra realidade lá fora, nas escolas, enfim. Mas, eu acho que ainda assim, é possível ser um bom professor de inglês. Uma das questões que eu acho que deve ser ressaltada aqui, é o fato de que, voltando àquela questão que eu disse anteriormente, para ser um bom professor de inglês, é preciso não só saber normas e léxico. Nesse caso, é... do professor do professor de inglês formado aqui (na UAST), eu acho que o que é mais interessante para ele é saber dominar abordagens distintas para conseguir atingir o maior número de pessoas.

Pergunta 6: Como você descreveria seu sotaque ao falar inglês? Há uma identificação ou influência de alguma variedade específica?

P4: Essa questão é muito problemática, porque, assim... quando eu comecei à me interessar por inglês, lá na... no começo da minha adolescência, eu estava no ensino médio... eu tinha bastante contato com o inglês americano, e depois que eu terminei... comecei à fazer o curso, é... ele também era um inglês mais voltado para o inglês americano. Só que aí, quando eu cheguei aqui na universidade, eu tive contato com outro tipo de inglês, até por conta dos professores, né... como por exemplo, o inglês britânico. E hoje em dia, eu considero meu sotaque muito diferenciado. Antes, eu conseguia ver o meu sotaque mais voltado para o inglês americano, e hoje eu já não vejo isso. E ao mesmo tempo, eu também não vejo o meu inglês totalmente voltado para o inglês britânico, eu sinto como se fosse uma mistura dos dois mais uma questão de brasiliidade.

Pergunta 7: Você acha que ensinar a pronúncia é importante? Por que?

P4: Olha, essa questão da pronúncia, ela é bem problemática, porque a gente sabe que tem dois eixos quando se fala dessa questão de pronúncia, que meio que tomam de conta dessa situação que é a pronúncia do inglês britânico e a pronúncia do inglês americano. É, na aula, eu acredito que o professor deva mostrar aos seus alunos que existe essas duas pronúncias e até mesmo, mostrar que existem outras variedades, porque meio que, acaba caindo naquela velha ideia de que o inglês bom, ou inglês perfeito é só aquele que é falado nos Estados Unidos e na Inglaterra, e quando você age dessa maneira,

você até exclui a possibilidade do seu aluno saber que existe inglês em outros países.

Pergunta 8: Você acha que a pronúncia faz parte das aulas de língua inglesa na escola básica?

P4: Eu acredito que sim, que faça parte. É... a gente tem uma série de professores que estão em atuação, como é o meu caso. Por exemplo, eu estou fazendo minha regência com uma professora que ela já está a mais de quinze nessa área e atuando como professora de língua inglesa e ao mesmo tempo ela não teve a mesma oportunidade que eu estou tendo, de estar estudando numa universidade pública, tendo acesso à vários conhecimentos acerca da língua inglesa. É... lá, ela tenta mostrar um pouco de pronúncia, mas no caso dela, ela não se atenta muito à fazer diferenciação entre a pronúncia, ela meio que dita uma pronúncia correta.

Pergunta 9: Você acha que é importante adotar uma variedade padrão em sala de aula? Qual você adotaria? Por que?

P4: Eu acho que é interessante, é... no começo do seu trabalho, você ter como norte alguma coisa, porque aí você vai poder partir para demais pronúncias. Por exemplo, se você... se ao longo dos estudos, você à por exemplo, ouvir, estudar, o inglês britânico é interessante, mas nem por isso, é... nem por isso você deve descartar a possibilidade de o aluno ter contato com o inglês americano, com o sotaque do inglês americano. No meu caso, eu acredito que, hoje em dia, se eu fosse atuar, ou melhor, eu vou atuar, eu acho que eu pretenderia trabalhar, à princípio, com o inglês britânico. E, porque eu acho que o inglês britânico ele tem alguns sons que ainda soam mais familiares com o português do que com o inglês americano. Um exemplo disso é, que na minha regência, eu estava trabalhando com os meninos dois sotaques que era a questão da "manteiga" falada no inglês, que em um país a gente tem um som que prevalece mais, que no caso do americano é o "butter" (*flap t*) e do inglês britânico que é o "butter"(*true*). Aí, eu mostrei para eles que existe uma diferença, e eu acho que isso é que é o legal dessa questão.

Pergunta 10: Como você acha que a pronúncia da língua deve ser abordada em sala de aula?

P4: Então, na minha visão, a pronúncia deve ser abordada em sala de aula, de modo à não ser discriminatória, e... ou excludente. Quando eu digo isso, eu quero, é... eu digo que, deve-se mostrar uma pronúncia, mas o professor deve se ater à essa questão de modo à não excluir as demais. Ele deve ter consciência de que o inglês também é falado, por exemplo, na África do Sul, o inglês também é falado na Índia, enfim, entre outros países.

Pergunta 11: Você acredita que o professor deva servir como modelo ou referência nas aulas de pronúncia?

P4: Olha, essa questão do modelo, ela é bem problemática, porque assim, nesse contexto ali de sala de aula, acaba que o professor é o único modelo que o aluno vai ter, por mais que, digamos assim, que ele tenha acesso à um cursinho que, quando se trata de escola pública, é bem raro, mas é o único modelo que ele vai ter. Então, eu acho que interessante que o professor, nessa posição, de alguém que está ali, para ministrar aulas de língua inglesa, ele deve se ater à essas questões de falar que existe pronúncia, e de que existem diferenças entre pronúncias.

Participante 5 (P5)

Pergunta 1: O que o motivou a escolher Letras?

P5: Na verdade, era minha segunda opção. A primeira opção estava inviável por conta do local, então minha segunda opção sempre foi licenciatura. No caso, Letras, por conta da língua inglesa, não portuguesa. Mas, acho que, é... sempre, assim, desde o ensino fundamental, eu substituo e dou aulas particulares, então seria minha segunda opção porque é algo com o qual eu me identifiquei.

Pergunta 2: Já ensinava inglês antes do curso ou tinha pretensão de ser professor de inglês?

P5: Já, tanto antes, quanto agora, e vou continuar sempre, depois.

Pergunta 3: Na sua opinião, qual a importância do ensino de língua inglesa na escola pública?

P5: Além do que todo mundo já fala, né, que é a questão profissional, eu vou... eu acho que vai mais além. Como alguém que já aprendeu, eu acho que uma formação pessoal. A gente se descobrir com uma visão diferente daquela que a gente tem. É... quando a gente está imerso em uma língua, a gente se reconhece nela, mas quando a gente aprende outra, a gente se reconhece na outra com um olhar diferente.

Pergunta 4: O que significa ser um bom professor de inglês para você?

P5: Bom, para mim, um bom professor de inglês, ele tem que além, daquele ensino básico de gramática, essas coisas, ele tem que aprender a enxergar o outro como ser humano, e aprender, ou entender que língua é mais do que um sistema. Na verdade, a língua, ela é uma forma de interagir com outras pessoas. A gente não está ensinando apenas à falar, a gente está ensinando à agir de uma maneira da qual não estamos habituados.

Pergunta 5: Você acredita ser necessário que professores de inglês tenham vivido e/ou estudado fora do Brasil, principalmente em países que tenham o inglês como primeira língua ou língua oficial?

P5: Não. Assim, é bom. É sempre bom, é uma coisa a mais, é um conhecimento a mais que o professor adquire, mas eu acho que não seja exatamente necessário... “Uma pessoa que não tenha essa vivência, ela não pode dar aula de língua inglesa”. Pode sim! Eu acho que tendo todas as qualidades, e todo o entendimento daquilo que eu citei antes, não importa se você já viajou, se não viajou, se você teve contato com algum nativo, ou não teve. Fora ou dentro do Brasil, isso não importa. Eu acho que não é necessário.

Pergunta 6: Como você descreveria seu sotaque ao falar inglês? Há uma identificação ou influência de alguma variedade específica?

P5: Eu nunca parei, assim, para avaliar meu próprio sotaque, na verdade. Quanto eu estou falando inglês, sai, tipo naturalmente, assim, eu não tento me avaliar enquanto eu estou falando... o sotaque, mas eu tenho certeza que há sim uma influência... da língua portuguesa quando eu estou falando, principalmente do sotaque nordestino. É, muita gente diz que eu não tenho um sotaque nordestino forte, mas aí é que está né, variação. Mas que há influência

da língua portuguesa, com certeza. Eu nunca parei para “treinar” o meu sotaque para parecer nativa, porque né, não há necessidade. Se eu perco me sotaque brasileiro, eu perco minha identidade enquanto brasileira falante de língua inglesa.

Pergunta 7: Você acha que ensinar a pronúncia é importante? Por que?

P5: Eu acho que é importante. Saber ensinar pronúncia é mais importante ainda. Porque, assim, existe a variação? Sim, existem as variações. Inglês é uma das línguas, é... muita falada no mundo inteiro, óbvio que vai haver variações. Mas, a importância de ensinar a pronúncia para que o aluno, ele tenha um foco de que a língua, ela não é uma coisa aleatória. Por exemplo, se a gente tem que ensinar que existe uma diferença entre “cat” e “catch”, por exemplo, né? Que isso pode implicar, que isso pode influenciar na hora do entendimento da língua. Agora, saber ensinar a pronúncia e como ensinar, isso também é importante.

Pergunta 8: Você acha que a pronúncia faz parte das aulas de língua inglesa na escola básica?

P5: Raramente. Para ser sincera, e pelo que eu observei bastante, de outros professores, não exatamente porque a maioria tem medo. Ou porque eles não falam a língua... eles também têm medo de arriscar tentar aprender para depois tentar passar alguma coisa, então é só escrita.

Pergunta 9: Você acha que é importante adotar uma variedade padrão em sala de aula? Qual você adotaria? Por que?

P5: É bom assim, a gente ter um foco, né, até porque, mesmo sabendo que existem variedades, a gente não domina todas elas, e sempre tem alguma que se sobressai. Mas, eu não acho que a gente deve, por exemplo, pegar um padrão para todo mundo. Se eu vejo que o meu aluno, ele tem dificuldade, por exemplo, numa norma padrão americana, e ele tem mais facilidade com uma norma inglesa, por exemplo, uma norma britânica, né, porque é que eu vou tentar impor à ele aprender àquela e não a outra. Então, eu acho que assim, a gente pode apresentar algumas que a gente conheça, e dizer à eles que há a possibilidade de eles conhecerem outras normas. Claro que, eu dominando

alguma, mais do que a outra, minha aula vai ser um pouquinho voltada para aquilo, mas eu acho que é importante a gente não se prender à um só, deixar livre.

Pergunta 10: Como você acha que a pronúncia da língua deve ser abordada em sala de aula?

P5: Olha, eu acho que depende muito do contexto da aula, do material, de como a gente está usando e do tipo de coisa que a gente vai usar, mas é sempre bom a gente, por exemplo, quando a gente está aqui na universidade, a gente aprende todos os termos técnicos, então se a gente aprende os termos técnicos, a gente também aprende como executar aquilo: a articulação da boca, a língua, tudo. Então, na hora que a gente for fazer isso para o aluno, a gente não deve jogar do jeito que a gente aprende, mas jogar na língua que ele entende: "Gente!", por exemplo, "Coloca a língua entre os dentes, desliza para fora". Se for muito criança, ela não vai entender assim o motivo, o porquê colocar a língua para fora, vai querer exagerar. Imita uma cobra, ou então imita uma abelha, imita isso. Por que têm alguns sons que permite, então eu acho que dependendo da idade, do nível, do contexto e de tudo é que a gente vai variar a forma como a gente vai trabalhar a pronúncia e articulação né? Mas eu sempre gosto de trabalhar a pronúncia junto com a produção oral, porque muita gente confunde com a mesma coisas, mas que não é. E aí, quando eles estão no meio da produção oral, eu tento não corrigir a pronúncia, mas enquanto eu estiver produzindo com eles, e eles disserem alguma coisa assim que eu acho que necessita de uma pequena correção, aí eu falo, por minha conta, sem deixar ele perceber que ele está sendo "corrigido", e aí é uma forma de fazer com que ele treine pronúncia também, porque ele também está ouvindo, então depende muito do contexto das coisas todas aí.

Pergunta 11: Você acredita que o professor deva servir como modelo ou referência nas aulas de pronúncia?

P5: Querendo ou não, o aluno, ele vai querer se espelhar na gente, porque, quem além da gente ele vai poder se espelhar na sala de aula? Né? Ou então, em algum colega que, ele, saiba. Então, assim, o professor, ele pode servir de modelo, né? Mas, ele não deve ser o único modelo. O professor pode também,

sempre dizer: “Eu não sou”, ou, “Eu não devo ser o modelo oficial”. Ele pode servir de modelo, mas ele não deve ser o único modelo.

Participante 6 (P6)

Pergunta 1: O que o motivou a escolher Letras?

P6: Assim, a princípio foi quando eu olhei a grade curricular do curso. Eu, achei interessante, um curso assim mais voltado para humanas, e como era o curso que tinha aqui na UFRPE, eu acabei optando por ele. E também, quando eu vi a carga de conteúdo de literatura, tanto em língua brasileira, como inglesa, eu achei massa. Aí, acho que foi mais por conta da grade mesmo que eu me apaixonei assim, pelo que eu iria estudar.

Pergunta 2: Já ensinava inglês antes do curso ou tinha pretensão de ser professor de inglês?

P6: Não, nunca ensinei inglês antes do curso, e... tinha pretensão de ser professor, mas era mais voltado para a área de português mesmo.

Pergunta 3: Na sua opinião, qual a importância do ensino de língua inglesa na escola pública?

P6: É... a importância do ensino de língua inglesa na escola pública, pode se dar, assim, pela questão de você aumentar as fronteiras que o aluno pode ter, no sentido assim, que você vai trazer novas culturas, um olhar diferente que pode ser algo novo para aquelas crianças ou para aqueles adolescentes que nunca viram, dependendo da localidade da escola. E, aí você não só vai estar trazendo uma cultura, mas também um leque de possibilidades para essas pessoas, porque, eles vão desenvolver o seu conhecimento linguístico à um outro nível, e não somente em língua materna.

Pergunta 4: O que significa ser um bom professor de inglês para você?

P6: Eu acho que ser um bom professor de inglês, é... significa desenvolver as habilidades linguísticas do aluno. Tanto para que ele possa compreender a língua oralmente, como na escrita. E aí... e, além disso, também que ele possa desenvolver... várias atividades dentro daquela língua, em si. Tanto questão de produção textual, como também, caso um dia, é... ele precise se comunicar

com alguém... Eu acho que, não só de frases prontas, mas que ele realmente consiga se desenrolar na língua, sem a necessidade de um manual ou um tradutor.

Pergunta 5: Você acredita ser necessário que professores de inglês tenham vivido e/ou estudado fora do Brasil, principalmente em países que tenham o inglês como primeira língua ou língua oficial?

P6: Eu acho que não é, é... necessário. Não é, como é que eu posso dizer... a única forma de ser um bom professor. Eu acredito sim, que pessoas que nunca tiveram a experiência de viajar para outro país de língua inglesa, tenha condições, sim de dar aula. Mas, eu acredito que... quem teve essa experiência, tenha uma bagagem a mais que pode bem ou mal facilitar em relação à alguns aspectos, mas isso não exclui a possibilidade de quem nunca foi dar uma boa aula.

Pergunta 6: Como você descreveria seu sotaque ao falar inglês? Há uma identificação ou influência de alguma variedade específica?

P6: Não sei responder... Não se tratando assim, de uma variedade específica. Eu acredito que durante todo esse tempo eu venho estudando bastante o inglês, é... americano. E o britânico, eu nunca... cheguei muito à trabalhar com ele. Então, eu acho que se fosse mais voltado para uma “variação”, seria o americano, mas mesmo assim eu não acredito que ele seja tão, é, parecido com o inglês americano, Na verdade, eu acho que é um inglês, mas também está relacionado à minha maneira de falar inglês.

Pergunta 7: Você acha que ensinar a pronúncia é importante? Por que?

P6: Sim, porque... bem ou mal, a língua, ela passa por essa questão, assim, do oral, né? E... a escrita é algo que vem depois, então você construindo isso para o aluno, ele vai conseguir se desenvolver na língua. E até porque, para ele também, é essencial aprender essa parte que, eu acredito que não é muito trabalhada nas escolas. Eu acredito que, as escolas trabalham mais a parte da escrita, e a escrita, ela não corresponde necessariamente à língua em si.

Pergunta 8: Você acha que a pronúncia faz parte das aulas de língua inglesa na escola básica?

P6: Depende. Assim, na maior... a maior parte das pessoas que eu observei dando aula, é... e, também, o que a gente conhece, assim em relação à escola pública, eu não vejo muita gente trabalhando a oralidade. É claro, assim, que hoje em dia, é muito diferente da época que eu estudei na educação básica, mas eu ainda acredito que, é muito pouco e que... isso ainda está se desenvolvendo no país.

Pergunta 9: Você acha que é importante adotar uma variedade padrão em sala de aula? Qual você adotaria? Por que?

P6: Eu acho complicado essa questão, assim, da variedade, porque... eu não adotaria uma variedade específica por saber que, essa questão de variedade (variação)... é algo natural da língua, a gente não pode excluir as outras, mas como eu não conheço muitas variedades, então, eu acredito que eu seria um pouco tendencioso à partir de uma. Mas, eu iria sempre, estar reforçando assim para os alunos, que existem outras possibilidades de pronúncia e, também de expressão da língua.

Pergunta 10: Como você acha que a pronúncia da língua deve ser abordada em sala de aula?

P6: Eu acho que... de uma forma que chame a atenção dos alunos. Uma forma lúdica e interessante. É... eu acredito assim, que você trabalhar a questão da... vamos dizer, você pode trabalhar através de diálogos, é... você trazer textos para os alunos e praticar essa questão do diálogo, ou você também pode trazer música, na língua que você está estudando (ensinando), porque, é... a música, ela realmente está utilizando a língua como ela é. Claro, que existem algumas questões assim, de ritmo, e que estão atrelada à músicas, mas a música é algo interessante, porque algum aluno pode se identificar com aquela música, e aí você pode trabalhar a partir dela também algumas questões em relação ao som, ou aos fonemas, no caso.

Pergunta 11: Você acredita que o professor deva servir como modelo ou referência nas aulas de pronúncia?

P6: Não, principalmente se for eu dando aula... Eu acho assim, que... eu iria trazer tanto o que eu conheço de inglês, mas também iria trazer, é... outros

falantes, para também servirem de modelo, e até para chamar a atenção em relação à essa questão da variedade (variação) como foi dito anteriormente. E aí, os alunos... porque, se eu estou trabalhando essa questão da variedade (variação), eu não posso me tratar como modelo. Então, eu iria trazer outras possibilidades, outros falantes também, para demonstrar que existem uma certa diferença, e que não existe um modelo único, e que eu não seria com certeza o modelo único. Nunca!

Participante 7 (P7)

Pergunta 1: O que o motivou a escolher Letras?

P7: Sinceramente, foi a minha segunda opção. Minha primeira ideia, era fazer psicologia, mas por questões de, é... de localização e de financeiro não foi possível, e como Letras já era algo com o qual eu convivia por ter pais professores, eu acabei optando.

Pergunta 2: Já ensinava inglês antes do curso ou tinha pretensão de ser professor de inglês?

P7: Não, é... ensinar inglês, como eu posso dizer... em sala de aula, não. Mas, eu sempre ajudava os meus irmãos, primos, nas coisas que eu já sabia. Agora, dizer eu tenho pretensão de dar aula de inglês, eu acho que só no futuro... se chegar o momento, e eu achar que eu seria uma boa professora de inglês, aí sim.

Pergunta 3: Na sua opinião, qual a importância do ensino de língua inglesa na escola pública?

P7: É complicada essa pergunta, porque... quando você trabalha numa escola de periferia, são muitas questões que se têm que levar em conta quando você vai dar aula de inglês. Pode parecer que não, mas é algo à se pensar, porque você, você tem que pensar de uma forma que você faça o aluno entender, é... como o mundo é maior do simplesmente a vida que ele leva, e... como o inglês pode facilitar muitas coisas para ele. Porque, muita gente vai dizer que não, que não faz diferenças, mas eu, particularmente, acredito que o inglês ainda faz diferença como algo, é... quando uma pessoa vai procurar um determinado emprego, ou... em algumas determinadas situações, mesmo aqui no Brasil, que

não é o nosso idioma. Mas... é... eu digo que faz... que é para a gente pensar bem essa questão se é importante, porque... de certa forma, você vai estar trabalhando com crianças que não têm muita perspectiva de mundo, e quando você abre o mundo para eles dessa forma, é... com o inglês, é... como se... eles... eles se animam mais, eles têm como se fosse uma, uma sede de conhecimento daquilo, porque é novo, é diferente e pode trazer coisas boas para eles. Então, eu acho que o inglês, bem trabalhado, pode ajudar nessas questões.

Pergunta 4: O que significa ser um bom professor de inglês para você?

P7: Para mim, um bom professor de inglês, é aquele que, apesar das circunstâncias em sala de aula, como às vezes é falta de material, é problemas de... na escola em geral... ele, acha uma forma de trazer o aluno para aprender. Seja a partir de criações dele, como criando jogos, ou trazendo material de casa... mas buscando a participação dos alunos, trazendo eles para realmente interagirem com o inglês, não só ficar sentado escrevendo ou repetindo o que o professor fala. Porque, repetir é muito fácil, repetir até papagaio faz. Agora, fazer com que eles queiram realmente repetir para prestar atenção, então, o professor, ele... para ser um bom professor de inglês, ele tem que trazer o aluno para o inglês, não levar o inglês para o aluno.

Pergunta 5: Você acredita ser necessário que professores de inglês tenham vivido e/ou estudado fora do Brasil, principalmente em países que tenham o inglês como primeira língua ou língua oficial?

P7: De forma nenhuma, porque... é... se você já viveu fora, ou se você viaja para fora, para países como Estados Unidos ou Inglaterra, só vai ser algo pessoal, vai ser uma coisa que você traz de... sei lá, à vezes é um *hobby*, viajar, às vezes é uma vontade sua. Não vai interferir na vida do aluno, nem no... nem na forma como você dá aula. Você pode ser um professor ruim, viajando o mundo, como pode ser um ótimo professor sem ter nunca saído da sua cidade. A questão, é, você estar fora e conviver com pessoas, nativos daquele idioma pode facilitar o seu aprendizado, mas à dizer que isso vai interferir na... no aprendizado do aluno, para mim, não interfere em nada.

Pergunta 6: Como você descreveria seu sotaque ao falar inglês? Há uma identificação ou influência de alguma variedade específica?

P7: É complicado, porque, querendo ou não, a gente acaba... é... meio que aprendendo à partir do professor que a gente teve ensina. Se o meu professor ensinar mais, a questão de... se ele ensinar mais o inglês americano, eu vou por consequência, se eu não for procurar nenhuma outra escola, é... algum curso de inglês, eu vou acabar tendo essa... maior ligação, com o inglês americano. Só que, eu não acho que, é... que eu tenha mais um lado ou o outro, porque, acaba interferindo muito na minha cultura, no meu sotaque. Porque, por mais que eu não tenha um sotaque muito carregado, um sotaque nordestino carregado, eu percebo que muitas vezes as pronúncias de algumas palavras, é... tem essa questão do nordeste ainda ali, mesmo que eu tente mudar algumas coisas. Porque, justamente, eu não tenho esse convívio, é... em outro país ou com pessoas fluentes para eu ir me adaptando à falar de outra forma que não seja a que eu estou acostumada diariamente.

Pergunta 7: Você acha que ensinar a pronúncia é importante? Por que?

P7: Eu acho que a única pronúncia, assim, se eu for levar em conta: "Ah, eu ensinaria mais para a questão do inglês americano, do inglês britânico", eu acho que não, nenhuma das duas. O que se deve... a pronúncia que o professor deve focar, é se a palavra que ele ensinou a pronunciar, se ela está sendo pronunciada corretamente, no sentido de, é... "Eu posso compreender o que ele diz?" "Ele está falando correto?". Porque o sotaque, ele pode estar ali, mas a pronúncia pode estar correta. Eu posso falar com um sotaque nordestino e falar inglês normalmente fazendo uma pessoa que é fluente entender perfeitamente o que eu digo. Se eu consigo fazer com que o meu aluno, é... fale corretamente o inglês, eu não preciso focar em um "estilo" americano ou britânico, porque querendo ou não, ele... se ele for focar naquilo, ele que vai decidir, é... qual ele prefere no futuro, porque têm muitas opções e até, com eu já falei... como eu já aprendi, até nos Estados Unidos existem variações nas pronúncias, ou sotaques. Então, o foco seria, ele (o aluno) aprender... é... a pronunciar uma palavra corretamente, não especificamente de um... de um "estilo".

Pergunta 8: Você acha que a pronúncia faz parte das aulas de língua inglesa na escola básica?

P7: Como atualmente é uma questão problemática, em escolas públicas, o inglês... é... uma ótima forma de fazer isso, é justamente como eu tinha falado, na outra pergunta, é... trazer o aluno para o inglês, trazer ele para interagir realmente com a língua, seja com jogos, filmes, música. Até diálogos, você criar toda uma cena, você criar uma peça em que o aluno tenha que interpretar alguém que fale inglês, você pode fazer... você tem muitas possibilidades de... fazer o aluno realmente estar no inglês.

Pergunta 9: Você acha que é importante adotar uma variedade padrão em sala de aula? Qual você adotaria? Por que?

P7: Então, foi justamente o que eu falei. A pronúncia é a que tem que estar correta, não tem necessariamente que ser, é... um inglês britânico, ou inglês americano. Se a pronúncia dele estiver correta, que... o que o professor tem que focar, é... eu acho que é o essencial., porque a gente não pode esperar que ele (o aluno), é... tenha facilidade tanto com um , quanto com o outro, porque cada criança é diferente, se eu for ficar pensando assim, eu vou ter que ensinar duas formas diferentes na aula, porque uma criança tem facilidade com o inglês britânico e outra com o inglês americano. O foco do professor tem que ser justamente, é... a pronúncia... da palavra... em geral, no inglês.

Pergunta 10: Como você acha que a pronúncia da língua deve ser abordada em sala de aula?

P7: Eu percebo, nas aulas de inglês que eu observo, que só ficar repetindo a mesma palavra, o aluno só vai decorar. Mais para frente, ele vai aprender outras palavras, outras coisas e ele vai esquecer aquilo. Se ele não for... se não for algo que ele quer aprender, ele vai esquecer, então, você fazer o aluno se interessar... de forma lúdica, é... muitas vezes ele acaba se interessando de fato pela língua, por ser algo diferente, algo legal.

Pergunta 11: Você acredita que o professor deva servir como modelo ou referência nas aulas de pronúncia?

P7: Eu acho complicado, porque, por experiência própria, eu tive um excelente professor de inglês, numa escola, e eu tive em outra escola, quando eu fui transferida... a minha professora de inglês era horrível... é triste, é... eu sei que é... eu não sei se digo que é “errado”?... Mas, porque, justamente... a forma como ela dava aula, a pronúncia das palavras, era totalmente... não sei eu posso dizer “errada”? Mas, eu considero errado... Então, se... o professor, eu não acho que o professor deva ser exemplo ou um espelho de nada para os alunos, é... porque, eu não consigo, não considero o professor o detentor de todo o saber, de tudo. Eu não acho que o professor de português sabe tudo de português, ou a de história, sabe tudo de história do mundo e do Brasil. Então, o aluno, tendo consciência de que aquele não é o único ponto de conhecimento dele, ele pode ter várias... ele tem um mundo agora com a internet, né? Ele pode também ter outras opções, ele pode escutar outras coisas. Porque, se eu fosse me prender somente ao professor, eu também estou sujeita à aprender muita coisa errada, ou simplesmente aprender de uma forma... simplesmente não aprender, porque se não está correto, eu não estou aprendendo nada de fato. É... então, eu acho que o professor não deve ser um modelo, ele pode... demonstrar um interesse grande por aquilo e fazer as pessoas se interessarem, então seria mais como um incentivador, do que como um detentor de todo saber, em que o aluno deve se forçar somente no que ele diz e no que ele passa.

Participante 8 (P8)

Pergunta 1: O que o motivou a escolher Letras?

P8: Então, Letras não foi a minha primeira opção, é... eu tinha passado primeiramente em jornalismo, mas por questões financeiras não pude ir à João Pessoa, então como estava em uma área de humanas e etc, e era o curso, assim, que estava sendo disponibilizado pela universidade daqui de Serra, então foi o que eu escolhi.

Pergunta 2: Já ensinava inglês antes do curso ou tinha pretensão de ser professor de inglês?

P8: Não, eu não ensinava antes do curso. Como eu terminei o ensino médio e já ingressei na faculdade, eu pensei: “Já que eu estou fazendo uma

licenciatura, por que não dar aula de inglês?" Então... assim que eu comecei, eu fui contratada por um cursinho, então eu comecei dar aula de inglês quando eu comecei à estudar.

Pergunta 3: Na sua opinião, qual a importância do ensino de língua inglesa na escola pública?

P8: Então, eu acredito que seja importante ensinar inglês na escola pública, por abrir um leque de possibilidades, né? Então, o aluno, ele não vai ficar restrito apenas à cultura e a língua dele. Ele vai poder, é... ver o mundo pelos olhos do outro agora, já que ele vai estar podendo aprender uma outra língua. Eu acredito que seja isso.

Pergunta 4: O que significa ser um bom professor de inglês para você?

P8: É, eu acredito que ser um bom professor de inglês... é aquele que consegue cativar o seu aluno para aprender. Porque, assim, a gente não pode falar que um professor de inglês é aquele que consegue, é... realizar tudo o que ele almeja em sala de aula, porque a gente sabe que as condições impostas para nós professores no ensino são bem complicadas, então a gente sofre bastante. Então, eu acredito que um bom professor (de inglês) é aquele que consegue cativar o aluno e na medida do possível, ele consegue passar o conteúdo e fazer com que o aluno se interesse e aprenda.

Pergunta 5: Você acredita ser necessário que professores de inglês tenham vivido e/ou estudado fora do Brasil, principalmente em países que tenham o inglês como primeira língua ou língua oficial?

P8: Não. É... eu falo assim, com muita propriedade porque, eu fiz intercâmbio, é... eu tive a oportunidade de ver outros brasileiros, junto comigo, e teve gente que foi e voltou, e não estão falando nada! Então, o intercâmbio não é garantia de que você vai aprender a língua. E, também, conheci muitas pessoas que nunca tiraram o pé do Brasil e que são pessoas maravilhosas, então é muito uma questão tipo, de didática também, de você, tipo, ter o conhecimento para você saber realmente dar uma aula, então, não.

Pergunta 6: Como você descreveria seu sotaque ao falar inglês? Há uma identificação ou influência de alguma variedade específica?

P8: Então, o meu sotaque é... nordestino mesmo, porque... assim, a gente, no meu caso, que até fui exposta à variante canadense, né... então, não posso dizer que eu não tenha uma influência, mas não há uma necessidade de imitar um sotaque, não. Sou uma brasileira falando inglês.

Pergunta 7: Você acha que ensinar a pronúncia é importante? Por que?

P8: Eu acho que sim. É importante ensinar pronúncia, mais por uma questão de inteligibilidade, né? Por uma questão de inteligibilidade, porque, assim, há alguns fonemas que são necessários o aluno ter conhecimento para que ele seja entendido. Então... igual... você tem um “*three*”, um “*free*” e um, “*tree*”. Se o aluno... pensar que não há diferença, então como é que ele vai ser entendido? Então, nesse sentido da inteligibilidade, com certeza.

Pergunta 8: Você acha que a pronúncia faz parte das aulas de língua inglesa na escola básica?

P8: Não, infelizmente não faz. A gente vê até... nós que estamos no ESO, né? A gente vê, a gente presencia que não há esse ensino, e até pelas nossas experiências como alunos do ensino básico. Não há.

Pergunta 9: Você acha que é importante adotar uma variedade padrão em sala de aula? Qual você adotaria? Por que?

P8: Então, a gente tem que ter um norte, né? Mas, dizer que, eu, por exemplo, eu acho mais confortável como professora, a variante americana, né? Então, não tem como você dizer assim: “Ah, eu não vou adotar um padrão”, porque... Você vai partir de onde? E a gente é exposto diariamente à várias... por exemplo, ao americano e ao britânico. A gente sabe que tem o inglês jamaicano, irlandês e etc, mas a gente não é exposto à esse tipo de variante. Então... eu como professora, eu faço... eu me norteio pela americana, então eu não vou pronunciar, por exemplo, “*pretty*” (*BrE*), porque já é mais britânico. Eu não tenho costume de falar “*pretty*” (*BrE*), eu falo “*pretty*” (*flap t / AmE*). Mas, se o meu aluno, não consegue fazer esse som (*flap t*) do “*pretty*”, desse “*tty*”, dos dois tês, eu vou falar para ele que tem uma outra variante, que ele pode falar “*pretty*” (*BrE*), e ser entendido da mesma maneira.

Pergunta 10: Como você acha que a pronúncia da língua deve ser abordada em sala de aula?

P8: Então, é uma questão delicada... porque, assim, eu acho né? Porque, assim, você não chegar e falar assim: "Oi, gente! Bom dia. Vamos ter uma aula de pronúncia hoje!" Né? Não rola. Mas, tipo, nos pequenos detalhes, sabe? Por exemplo, você está numa prática oral, seu aluno está conversando, e etc... foi proposto alguma atividade do tipo e aí você vai observando e analisando como é que ele está pronunciando. Óbvio que ele (o professor) vai ter que algumas aulas antes e etc, sobre aquilo ali, sobre determinado assunto, e aí a gente vai analisando se está okay ou não. E aí, num momento oportuno, falar, tipo, é... Não corrigir, chegar e falar assim: "Olha, erraram isso e isso e isso", que o aluno vai saber que foi ele, né? Mas, no decorrer de outras aulas, trazer essas palavras que foram, vamos dizer assim, de forma "errada", é... trazendo para o aluno, tipo: "Ah, ó... falei aquilo ali, não deu para entender, então eu errei tal coisa, vou me corrigir agora". Porque, pode ter certeza que o aluno, ele vai se tocar, então numa próxima aula ele já vai estar falando de uma maneira legal.

Pergunta 11: Você acredita que o professor deva servir como modelo ou referência nas aulas de pronúncia?

P8: Então, é complicado. Porque, assim, a gente tem que está muito seguro do que a gente está falando. Então, eu acredito que, por isso até que muitos professores, é... não falem tanto inglês, porque eles não têm segurança, então assim, é... Naquele momento, na sala de aula, o professor querendo ou não, ele vai ser o modelo do aluno, porque é ele que está ensinando. Mas, deixar claro que... não é tipo, por exemplo, há outras variantes, tipo, trazer até para a sala de aula. Tem vários vídeos de pessoas nativas do inglês e não nativas que falam perfeitamente bem, a gente prezando aí pela questão da inteligibilidade dá tudo certo, então... acho que é uma coisa meio relativa. Porque, o aluno querendo ou não, ele vai ver você como um modelo, não tem para onde você correr. Mas, aí é você deixar claro, que: "Ó, tem essa pronúncia aqui"... Igual eu falei numa pergunta anterior, eu como professora, querendo ou não, ou vou me enveredar ali por uma questão mais americana, mas lembrando que eu sou uma brasileira, então, o português, querendo ou não, vai dar uma influenciada também no que eu falo. Igual acho que, foi na questão do "*culture*", que a gente

tem o... aí com tem “cultura”, a gente acaba falando “kiutcher” /'kj:tʃə/ (sílaba inicial como em “*cute*”), por causa do “u”. Então, acaba que a nossa língua materna vai influenciar, não tem para onde correr, então, é... tipo, deixar isso claro para o aluno que tem outras maneiras, e que o que importa é que ele seja entendido.