

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

ELIANE NOWINSKI DA ROSA

O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS SOB
UM OLHAR COGNITIVO E SOCIOCULTURALMENTE GUIADO:
caminhos para a formação e atuação docente



SÃO LEOPOLDO

2023

Eliane Nowinski da Rosa

**O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS SOB
UM OLHAR COGNITIVO E SOCIOCULTURALMENTE GUIADO:
caminhos para a formação e atuação docente**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em
Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2023

R788e Rosa, Eliane Nowinski da

O ensino da pronúncia do inglês sob um olhar cognitivo e socioculturalmente guiado : caminhos para a formação e atuação docente / por Eliane Nowinski da Rosa. – 2023.
202 f. : il., 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

1. Ensino de pronúncia. 2. Língua inglesa. 3. Ensino de inglês como língua internacional. 4. Fonologia cognitiva. 5. Formação docente. I. Título.

CDU 802.0(075)

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

ELIANE NOWINSKI DA ROSA

“O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS SOB UM OLHAR COGNITIVO E SOCIOCULTURALMENTE GUIADO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE”

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 20 DE JANEIRO DE 2023

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. CHRISTINE SIQUEIRA NICOLAIDES - UFRJ
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. LUCIANE STURM - UPF
(PARTICIPAÇÃO POR
WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

“If you can dream it, you can do it.”
(Walt Disney)

Agradecimentos...

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me sustentado nos momentos mais difíceis durante a realização desta tese, a qual não pôde ser defendida em três anos conforme planejado inicialmente... Foram tantos obstáculos, palavras de desencorajamento, olhares de desprezo, discriminações, humilhações, enfim... tudo porque insisti em trabalhar com ensino de pronúncia... mas Deus, que tudo vê, é infinitamente bom e justo e nunca desampara ninguém...

Em segundo lugar, agradeço a minha mãe e ao meu padrasto por terem me oferecido apoio, força e companheirismo ao longo desta trajetória... Minha mãe foi meu alicerce, suas palavras, seu carinho e seus abraços foram o bálsamo que me fortaleceram para seguir até o fim... E meu pai... onde quer que esteja... certamente está muito orgulhoso da sua menina estudiosa, dedicada e corajosa.

Em terceiro lugar, agradeço aos renomados linguistas Dr. Ronald W. Langacker, Dra. Helen Fraser e Dr. Graeme Couper por, gentilmente, terem sanado minhas dúvidas, sugerido leituras e, mais, me presenteado com seus textos durante o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço à renomada linguista Dra. Wafa Zoghbor por, também, ter me oferecido sua ajuda com relação aos aportes teóricos.

Em quarto lugar, agradeço aos professores de inglês que demonstraram interesse em participar deste estudo, pois sem esses queridos e amáveis colaboradores não teria sido possível dar vida a esta tese. Obrigada por terem acreditado neste trabalho.

Em quinto lugar, agradeço a todos os professores (do ensino superior ao básico), que encontrei nos diversos eventos acadêmicos nacionais e internacionais em que estive presente, por suas sugestões, palavras de incentivo e apoio à realização desta pesquisa. Como diz o ditado, encontrei na "rua" o que nunca tive em "casa".

Por fim, quero deixar registrado que este estudo serviu de inspiração para eu repensar a minha própria prática em termos de ensino de pronúncia. Espero que esta proposta venha a contribuir para a prática de outros colegas e igualmente lhes inspire a refletir sobre o modo como a pronúncia tem sido trabalhada na sala de aula moderna.

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada pelo desejo de oferecer orientações para um grupo de 07 professores brasileiros que solicitou subsídios teórico-metodológicos para saber como tratar a pronúncia do inglês pedagogicamente em sua sala de aula. Essa orientação, a qual tomou forma de uma abordagem de ensino de pronúncia, foi construída a partir dos pressupostos da Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1987, 2008, 2013, 2017b, 2017c) e da perspectiva de ensino de inglês como língua internacional (JENKINS, 1998, 2000, 2001, 2002a; MCKAY, 2000, 2002, 2003, 2010, 2018; SEIDLHOFER, 2003; LLURDA, 2004; SHARIFIAN, 2009; MATSUDA, 2018; MARLINA, 2014, 2018; LOW, 2015, 2021; WALKER *et al.*, 2021). Este estudo propôs, aos participantes uma oficina *online* que possibilitava uma reflexão crítica sobre o uso da abordagem de ensino de pronúncia. Em linhas gerais, os resultados apresentados neste estudo demonstram que os participantes: i) não foram instruídos para saber como tratar a pronúncia pedagogicamente em sala de aula durante sua formação docente inicial; ii) gostariam de ter recebido treinamento pedagógico nesta área, porque esse conhecimento lhes traria mais confiança e segurança para lidar com esse aspecto; iii) acolheram prontamente os princípios da abordagem de ensino de pronúncia proposta; e iv) apreciaram participar de uma formação crítico-reflexiva objetivando aprimorar sua prática docente e a abordagem em discussão. Estes resultados sugerem que esta pesquisa foi capaz de oferecer o suporte requerido pelos participantes e que propiciar espaço e momentos para professores interagirem, refletirem e dialogarem colaborativamente pode ser benéfico para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula com vistas à construção de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e inclusiva. Ao mesmo tempo, espera-se que os resultados deste estudo não apenas encorajem mais discussões acerca da necessidade de se empoderar os (futuros) professores para integrar a pronúncia em sua prática cotidiana em sala de aula, mas igualmente estimulem professores e pesquisadores a repensar e ressignificar o ensino da pronúncia do inglês para um mundo globalizado.

Palavras-chave: Ensino de Pronúncia; Língua Inglesa; Ensino de Inglês como Língua Internacional; Fonologia Cognitiva; Formação Docente.

ABSTRACT

This research was motivated by the desire to offer guidelines to a group of 07 Brazilian teachers who requested theoretical-methodological support to know how to treat English pronunciation in a pedagogical way in their classroom. This guidance, which has taken form of a pronunciation teaching approach, was built under the assumptions of Cognitive Phonology (LANGACKER, 1987, 2008, 2013, 2017b, 2017c) and teaching English as an International Language (JENKINS, 1998, 2000, 2001, 2002a; MCKAY, 2000, 2002, 2003, 2010, 2018; SEIDLHOFER, 2003; LLURDA, 2004; SHARIFIAN, 2009; MATSUDA, 2018; MARLINA, 2014, 2018). This study also proposed to participants an online workshop that allowed them to reflect critically on the use of the pronunciation teaching approach. In broad terms, findings presented in this study demonstrate that participants: i) did not receive instruction on pronunciation teaching in their initial teacher education; ii) wish that they had received a pedagogical training in pronunciation teaching because this knowledge would let them feel more confident and secure to teach it; iii) appreciated the principles of pronunciation teaching approach proposal; iv) enjoyed participating in a critical and reflective formation aiming to improve their teaching practice and the target approach. These results suggest that this research was able to offer the guidance requested by participants and providing space and moments for teachers to interact, reflect and dialogue in a collaborative way may be of great benefit in order to make their teaching practice better towards building a fairer, more inclusive, egalitarian, and democratic society. At the same time, it is expected that the results of this research can not only encourage further discussions on the need of empowering (future) teachers to integrate pronunciation into their daily class work, but also stimulate teachers and scholars to rethink and resignify English pronunciation teaching for a globalized world.

Keywords: Pronunciation Teaching; English Language; Teaching English as an International Language; Cognitive Phonology; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Arquitetura do modelo cognitivo da Gramática Cognitiva.....	25
Figura 2 - Representação da unidade simbólica “ <i>flor</i> ”	28
Figura 3 - Gato perseguindo o cachorro.....	37
Figura 4 - Exercício sobre as vogais altas anteriores do inglês.....	104
Figura 5 - Vogais altas anteriores do inglês.....	105
Figura 6 - Exercício sobre sílaba tônica.....	107
Figura 7 - Resumo do padrão de acento lexical em inglês.....	108
Figura 8 - Roteiro da entrevista semiestruturada I.....	123
Figura 9 - Roteiro da entrevista semiestruturada II.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma resumido dos encontros da oficina de formação docente.....	115
Quadro 2 - Instrumentos de geração de dados.....	121
Quadro 3 - Convenções de transcrições.....	122

LISTA DE SÍMBOLOS

//	fonema e/ou som
[]	fone e/ou som
< >	grafema ou letra

LISTA DE SIGLAS

CAEE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

IL – Inglês internacional

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LE – Língua estrangeira

ILF – Inglês como língua franca

ILI – Inglês como língua internacional

IMs – Ingleses mundiais

ASL – Aquisição de Segunda Língua (Second Language Acquisition – SLA)

TESOL – Teaching of English to Speakers of Other Languages (Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas)

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1. FONOLOGIA COGNITIVA	20
1.1 Fonologia Cognitiva: uma breve introdução	20
1.2 Aprendizagem dos Sons à Luz da Fonologia Cognitiva	31
2 INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL (ILI)	51
2.1 Ascensão do Inglês como Língua Internacional	51
2.2 Definindo o Inglês como Língua Internacional (ILI)	57
2.3 Ensino da Pronúncia do Inglês sob o Prisma do ILI	61
3 UM OLHAR COGNITIVO E SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS	79
3.1 Breves Considerações	79
3.2 Fundamentos e Princípios	82
3.3 Aplicando a Teoria na Prática	102
4 METODOLOGIA	110
4.1 O Método de Investigação Escolhido	110
4.2 Participantes da Pesquisa	111
4.3 Contexto da Pesquisa	113
4.3.1 Descrição Concisa dos Encontros da Oficina	116
4.4 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa	119
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	126
5.1 Ensino de Pronúncia na Formação Docente	126
5.1.1 Professora Juliana	126
5.1.2 Professora Joana	128
5.1.3 Professora Theodoro	130
5.1.4 Professora Saturn	131
5.1.5 Professor Maitê	133
5.1.6 Professora Giovanna	135
5.1.7 Professora Alice	136
5.1.8 Reflexões sobre os Dados	138
5.2 Abordagem de Ensino de Pronúncia Proposta	141
5.2.1 Professora Juliana	142

5.2.2 Professora Joana.....	144
5.2.3 Professora Theodoro.....	146
5.2.4 Professora Saturn.....	147
5.2.5 Professor Maitê.....	149
5.2.6 Professora Giovanna.....	150
5.2.7 Professora Alice.....	152
5.2.8 Reflexões sobre os Dados.....	153
5.3 Produção de Exercícios e/ou Atividades Didáticas.....	154
5.3.1 Professora Juliana.....	155
5.3.2 Professora Joana.....	156
5.3.3 Professora Theodoro.....	158
5.3.4 Professora Saturn.....	159
5.3.5 Professor Maitê.....	161
5.3.6 Professora Giovanna.....	162
5.3.7 Professora Alice.....	164
5.3.8 Reflexões Sobre os Dados.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES.....	193
APÊNDICE A - PROGRAMA DO CURSO DE EXTENSÃO.....	193
APÊNDICE B - PLANOS DE AULA DA OFICINA.....	195
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	200
APÊNDICE D - RELATO REFLEXIVO SOBRE ENCONTRO DA OFICINA.....	202

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicialmente, a presente pesquisa foi pensada para focar na aprendizagem da pronúncia do inglês (L2/LE)¹ por falantes brasileiros. No entanto, seu rumo mudou depois de uma conversa com professores brasileiros de inglês ao final de uma oficina ministrada pela pesquisadora nas dependências de uma universidade em 2018. Esses docentes sugeriram direcionar seu projeto de pesquisa de doutorado para a formação docente em decorrência de se sentirem inseguros e despreparados para tratar a pronúncia pedagogicamente no meio em que estavam inseridos. Esse diálogo serviu para levar a pesquisadora a refletir sobre sua própria formação inicial, a qual igualmente não contemplou discussões na área de ensino de pronúncia, e a repensar sua própria maneira de abordar a pronúncia em sua sala de aula. Diante desse cenário, a pesquisadora sentiu-se impelida e instigada a oferecer orientações que guiem professores de inglês (L2/LE) a ensinar pronúncia.

Estudos, realizados com professores de inglês (L2/LE) ao redor do mundo, indicam que a maioria deles se sente insegura e/ou incapaz para lecionar a pronúncia em contexto educacional em decorrência de não terem recebido nenhuma instrução ou treinamento suficiente para tal (BRAWERMAN-ALBINI; KLUGE, 2010; FOOTE *et al.*, 2011; FOOTE *et al.*, 2013; COSTA, 2013; BUSS, 2013, 2016; BAKER, 2014; MURPHY, 2014; KIRKOVA-NASKOVA *et al.*, 2013; HENDERSON *et al.*, 2015; COUPER, 2016; BAI; YUAN, 2019; entre outros). Conforme seus relatos, seus cursos de graduação visavam apenas a prepará-los para perceber e produzir os sons e a prosódia do inglês acuradamente e que, quando havia algum momento de instrução sobre o ensino de pronúncia propriamente dito, tais momentos eram bastante escassos. Darcy (2018) alerta que, além da incerteza quanto ao modo de ensinar a pronúncia, há ainda questões como a falta de material didático, tempo e suporte instrucional interferindo nesse ensino. Em adição a isso, cabe enfatizar que a incerteza dos professores no que tange à adoção de métodos e técnicas pedagógicas apropriados, incluindo o conteúdo a ser ministrado, tem sido uma preocupação recorrente desde a década de 1970 (PRATOR, 1971; JENNER, 1989; DERWING *et al.*, 1998).

Com base nessas constatações, chega-se a um consenso de que o anseio por uma formação docente inicial direcionada ao ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) se configura como uma situação corriqueira em vários países, incluindo o Brasil (BRAWERMAN-ALBINI; KLUGE, 2010; COSTA, 2013; BUSS, 2013, 2016), e que essa questão carece de maior atenção

¹ L2 significa “inglês como segunda língua” e LE, “inglês como língua estrangeira”.

por parte do meio acadêmico e das instituições de ensino superior. Embora, nas últimas décadas, o número de estudos voltados à temática “ensino da pronúncia do inglês (L2/LE)” tenha aumentado significativamente em âmbito mundial, a pronúncia ainda continua sendo muito negligenciada e, em certos casos, até ignorada em contexto de sala de aula e nos programas de formação docente em diversas regiões do planeta.

Levando em conta essa realidade e o fato de que o grupo de professores interessados por este estudo deixou transparecer o desejo por diretrizes para saber como lidar com a pronúncia, resolveu-se desenvolver uma abordagem de ensino com vistas a orientá-los a trabalhar o aspecto alvo em sua sala de aula. Nesse caso, a adoção do método de pesquisa-ação (DONATO, 2003; BURNS, 2009; BRADBURY, 2015; MERTLER, 2017) foi fundamental para compreender o problema investigado (necessidade de orientações na área de ensino de pronúncia), propor ações (orientações teórico-metodológicas) para solucioná-lo e aprender a partir dessas ações. Outro ponto essencial para o desenvolvimento desta pesquisa foi contar com a colaboração de todos os envolvidos para o sucesso da “solução” do problema em discussão.

A fim de compreender a concepção de ensino de pronúncia proposta nesta pesquisa, torna-se crucial atentar para alguns pontos específicos. Primeiro, a imitação da fala do nativo do inglês tem sido amplamente prescrita desde pelo menos meados do século XVIII (MURPHY; BAKER, 2015; MUGGLESTONE, 2015; BAKER, 2018; JAROSZ, 2019). Considerando a diversidade de usos e usuários do inglês e que grande parcela de seus falantes são não nativos, presume-se que persistir nesse tipo de recomendação não faz mais sentido no atual cenário global de comunicação e, conseqüentemente, na sala de aula contemporânea.

Segundo, muitos estudiosos (SCHUMACHER *et al.*, 2002; UNDERHILL, 2005; GODOY *et al.*, 2006; SETTER *et al.*, 2010; BRUSCHINI, 2010; SILVA, 2012; CAMERON, 2018, entre outros) propagam a ideia de que ensinar pronúncia implica lecionar noções de fonética e fonologia, memorizar símbolos e transcrições fonéticas, ouvir e repetir segmentos, pares mínimos e palavras de forma exaustiva e descontextualizada etc. Uma vez que essa concepção tradicional de ensino de pronúncia vem sendo adotada e difundida desde aproximadamente o século XVIII (MURPHY; BAKER, 2015; MUGGLESTONE, 2015; BAKER, 2018; JAROSZ, 2019), infere-se que está mais do que na hora de se repensar o modo como os sons e a prosódia do inglês têm sido ensinados desde então. Tendo em mente que os aprendizes de inglês querem aprender esse idioma para interagir socialmente e alcançar seus objetivos (pessoais, profissionais, sociais e/ou acadêmicos), o desejável é transformar a

aprendizagem de sua pronúncia em algo menos mecanicista, teórico e abstrato, enfim, mais prático e voltado para situações de uso real da língua.

Terceiro, em suas oficinas, palestras e cursos ministrados ao longo dos últimos anos, a pesquisadora tem se deparado com profissionais (pré e em serviço) relatando que não se sentem seguros e à vontade para ensinar os sons e a prosódia do inglês (L2/LE) dentro da concepção tradicional em virtude de não dominarem noções de fonética e fonologia e/ou discordarem dessa forma de trabalhar a pronúncia. Partindo da premissa de que, na vida real, a língua é aprendida e usada na interação social a partir de sequências maiores do que sílabas e sem o amparo de transcrições e símbolos fonéticos, acredita-se que o professor necessita ser qualificado para orientar seu aprendiz a empregar os sons do inglês adequadamente para fins de comunicação e não para dominar teoria fonológica e conceitos de fonética.

Por conta dessas questões, procurou-se, nesta pesquisa, elaborar uma proposta de ensino de pronúncia fundamentada nos preceitos da perspectiva de ensino do inglês como língua internacional (ILI) (JENKINS, 1998, 2000, 2001, 2002a; MCKAY, 2002, 2003, 2010, 2018; SEIDLHOFER, 2003; LLURDA, 2004; SHARIFIAN, 2009; MATSUDA, 2018; MARLINA, 2014, 2018; LOW, 2015, 2021; WALKER *et al.*, 2021) e nos pressupostos da Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1987, 2008a, 2013, 2017a, 2017b, 2017c). Em vista de conceber a língua como um produto da cognição e da interação social e prever que a sua natureza dinâmica a deixa propensa a sofrer processos de variação e mudança, conclui-se que a Fonologia Cognitiva se harmoniza com a perspectiva de ensino do ILI, a qual aceita e respeita a pluralidade do inglês e, mais, aconselha a conscientizar o aprendiz a respeito da realidade sociolinguística dos usos e usuários desse idioma. Com a união da Fonologia Cognitiva e do ILI, espera-se demonstrar que é possível romper com o padrão tradicional de ensino de pronúncia do inglês (LE/L2), cujo esteio consiste no ensino de noções de fonética e fonologia e na imitação da fala nativa. Por conseguinte, a justificativa para a realização deste estudo reside em mediar ação e reflexão, teoria e prática na busca por uma alternativa prática e eficiente capaz de auxiliar o professor para o trabalho com a pronúncia da língua inglesa como L2/LE em sua sala de aula.

Finalmente, é oportuno salientar ainda que, até o presente momento, foram encontrados apenas as teses de Bollela (2002) e Neto (2006) e a dissertação de Cunha Rael (2020) seguindo na mesma linha desta pesquisa, quer dizer, sugerindo uma alternativa para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) direcionada ao contexto brasileiro. Dada a relevância do assunto e a existência de poucos trabalhos voltados a essa temática no Brasil, verifica-se a necessidade de fomentar mais discussões e reflexões a esse respeito dentro do meio acadêmico brasileiro. Vale sublinhar ainda que, diferentemente dos estudos citados, neste trabalho, não houve o

empenho em medir a fala dos participantes, tirar conclusões baseadas em dados numéricos e/ou fornecer apenas subsídios teórico-metodológicos para lidar com a pronúncia, mas sim em ouvir os participantes a fim de saber o que funciona ou não com vistas a promover uma reflexão/ação acerca do ensino de pronúncia sob o amparo do diálogo colaborativo (SWAIN, 2000; SWAIN; WATANABE, 2013). Em face disso, pode-se depreender que o grande diferencial da presente tese é se caracterizar como uma pesquisa de natureza colaborativa e qualitativo-interpretativista.

Sendo assim, o objetivo geral desta tese é elaborar uma abordagem de ensino que oriente professores a tratar a pronúncia do inglês (L2/LE) a partir de uma perspectiva cognitiva e sociocultural. Dessa forma, pretende-se não somente cooperar para o aprimoramento da prática docente desses colaboradores, mas também para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem significativo da pronúncia da língua alvo no ambiente em que atuam. Tendo isso em mente, ficou definido que, para alcançar o objetivo geral, seria primordial trabalhar os seguintes objetivos específicos:

- I. identificar as percepções dos participantes quanto ao ensino-aprendizagem de pronúncia;
- II. propor uma oficina para suscitar nos participantes uma formação crítico-reflexiva sobre o uso da abordagem de ensino de pronúncia proposta;
- III. verificar as reações dos participantes em relação à abordagem de ensino de pronúncia proposta;
- IV. averiguar a opinião dos participantes sobre a elaboração de atividades e/ou exercícios de pronúncia sob as orientações da abordagem de pronúncia proposta.

Como a intenção, neste estudo, era incentivar uma reflexão sobre o ensino e a prática da pronúncia do inglês (L2/LE) em contexto educacional, era de se esperar que emergissem algumas questões ao longo dessa reflexão/ação. Dentre elas estão:

- a. Como os participantes concebem o ensino de pronúncia nas aulas de língua inglesa?
- b. Como os participantes reagem às orientações da abordagem de ensino para a pronúncia do inglês sugeridas a eles?

- c. Qual a percepção dos participantes com relação à elaboração de atividades e/ou exercícios de pronúncia sob as orientações da abordagem proposta?

Isso posto, a pesquisa, que ora se apresenta, além destas considerações iniciais, foi organizada em mais 06 capítulos. No capítulo 1, entra-se no mérito dos preceitos da Fonologia Cognitiva como ramo da Gramática Cognitiva (LANGACKER, 1987, 2013, 2017b, 2017c). No entendimento deste modelo teórico, a língua se trata de um produto da cognição e da interação social, o que possibilita pressupor que a aprendizagem dos sons e da prosódia de uma língua emerge na interação sociocultural.

No capítulo 2, por sua vez, discorre-se acerca do ensino de pronúncia a partir da perspectiva de ensino do inglês como língua internacional (ILI) (JENKINS, 1998, 2000, 2001, 2002a; MCKAY, 2000, 2002, 2003, 2010, 2018; SEIDLHOFER, 2003; LLURDA, 2004; SHARIFIAN, 2009; MATSUDA, 2018; MARLINA, 2014, 2018; LOW, 2015, 2021; WALKER *et al.*, 2021). Para tanto, entra-se, inicialmente, no mérito da ascensão o inglês como língua internacional, em seguida, na definição do termo ILI para, posteriormente, comentar o ensino de pronúncia sob esse prisma. Nessa concepção, as recomendações básicas são preparar o aprendiz para interagir com qualquer usuário do inglês (nativo e não nativo), mirando a inteligibilidade mútua, e estimulá-lo para manter seu sotaque materno que é um componente significativo de sua identidade linguística.

No capítulo 3, trata-se da proposta de abordagem para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) orientada pela perspectiva de ensino do ILI e pelos pressupostos da Fonologia Cognitiva, as quais servem como aportes teóricos a este estudo. Além disso, apresentam-se também dois exemplos de como aplicar, na prática, as diretrizes sugeridas pela referida abordagem em contexto de sala de aula. O primeiro exemplo enfoca o nível segmental e o segundo, o nível prosódico.

No capítulo 4, discorre-se sobre o percurso metodológico empregado para a execução deste trabalho sob a ótica da pesquisa-ação. Em termos mais específicos, descrevem-se o contexto de pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos, os procedimentos e as etapas de geração de dados.

No capítulo 5, exibem-se os resultados obtidos com base na análise qualitativa-interpretativista dos dados gerados, seguido de sua discussão.

Por fim, nas considerações finais, aponta-se em que medida as perguntas de pesquisa foram respondidas, as limitações do trabalho, assim como possibilidades de estudos futuros.

1 FONOLOGIA COGNITIVA

O intuito deste capítulo é discorrer a respeito da Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1987, 2013), a qual é um dos aportes teóricos desta tese. Para este modelo, a língua é um produto da cognição e da interação social, indicando que a aprendizagem dos sons e da prosódia se trata de um processo que se desenvolve dentro de um contexto social e discursivo. Sendo assim, em um primeiro momento, entra-se no mérito dos principais preceitos da Fonologia Cognitiva como ramo da Gramática Cognitiva e, em seguida, apresenta-se a aprendizagem do sistema sonoro de uma língua na perspectiva langackeriana.

1.1 Fonologia Cognitiva: uma breve introdução

A Fonologia Cognitiva emergiu como um ramo da Gramática Cognitiva, a qual tem sido desenvolvida por Ronald W. Langacker² desde a década de 1970. O modelo de gramática langackeriano surgiu em reação ao modelo de gramática gerativa, proposto por Chomsky (1957, 1965), a qual estava se tornando cada vez mais abstrata e se afastando da experiência cotidiana dos falantes no que concerne ao que é língua e ao que é saber e usar uma língua (TAYLOR, 2002). Como a fonologia é parte integrante da gramática de uma língua e funciona do mesmo modo que a gramática, os princípios que regem a Gramática Cognitiva são os mesmos que norteiam a Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1987; LAKOFF, 1993). Ademais, vale lembrar que, por fazerem parte do campo da Linguística Cognitiva³, ambos os modelos se encontram abertos à interdisciplinaridade com outras ciências cognitivas, possibilitando um outro olhar para as investigações linguísticas. Cabe acrescentar ainda que, devido a se tratar de um ramo da gramática langackeriana, a Fonologia Cognitiva igualmente adota a tese simbólica de Saussure (2006) a despeito de algumas dessemelhanças entre esta teoria e aquelas. Segundo a teoria langackeriana,

[...] a língua é concebida como um sistema simbólico, no qual a expressão linguística (*signo*) consiste em um mapeamento entre um conceito (*significado*) e uma imagem acústica (*significante*), que são considerados entidades psicológicas. Apesar das diferenças entre os modelos saussureano e o cognitivo, o último adota a ideia do símbolo saussureano. Para o modelo cognitivo, o polo semântico corresponde ao

² Ronald Langacker, George Lakoff e Leonard Talmy são considerados os fundadores do movimento chamado *Linguística Cognitiva*, o qual inclui uma variedade de abordagens, metodologias e ênfases. Seu principal objetivo é buscar uma explicação cognitivamente plausível para o que significa saber uma língua, como as línguas são adquiridas e de que forma elas são utilizadas por seus usuários.

³ Este campo assume que a linguagem é uma faceta da cognição humana e interage com outros sistemas cognitivos como a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, a categorização, entre outros.

“significado” e o polo fonológico, ao “significante”, os quais também são vistos como entidades psicológicas, porém no sentido de pertencerem à gramática mental (sistema do conhecimento linguístico) do falante, que Langacker (1987, 2007, 2008) denomina de inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais (ROSA, 2018, p. 88).

Em razão de ser um modelo baseado no uso, a Fonologia Cognitiva (assim como a Gramática Cognitiva) pressupõe que as unidades linguísticas são abstraídas de eventos de uso, outorgando estabelecer que a língua precisa ser estudada e compreendida a partir de seu contexto de uso e com base na experiência sociocultural do falante. Conforme argumenta Silva e Batoréo (2010, p. 230), nessa concepção, “não há pois lugar para a distinção entre conhecimento e uso da linguagem (ou “competência” e “performance”, em termos generativos), já que o conhecimento de uma língua emerge do uso, traduzindo-se pelo conhecimento de como a língua é usada”.

Tendo em mente que as habilidades cognitivas requeridas para a linguagem são semelhantes àquelas usadas em outras tarefas cognitivas, define-se que a linguagem nada mais é do que uma parte integral da cognição humana (LANGACKER, 1987, 2013, 2015; LAKOFF, 1987, 1993; TAYLOR, 2002). Dado que a linguagem é uma faceta da cognição humana e esta se fundamenta em processos cognitivos, socioculturais e interacionais, estipula-se que a estrutura da língua é um produto da cognição e da interação social (LANGACKER, 2008a, 2013). Em vista disso, acredita-se que é somente por intermédio da interação, dentro de um contexto sociocultural, que a linguagem e a cognição são capazes de se desenvolverem (LANGACKER, 2015, 2017b, 2017c).

Por ser construída com base nas experiências do indivíduo com relação ao mundo no qual está inserido, a língua é considerada como algo experienciado, que emana da interação de vários fatores inerentes e experienciais (físico, biológico, comportamental, psicológico, social, cultural e comunicativo), cada qual com suas restrições e pressões formativas (LANGACKER, 1991). Em outros termos, “[a] estrutura da língua é dinâmica, consistindo em atividade de processamento nos níveis neural, psicológico, social e discursivo”⁴ (LANGACKER, 2017a, p. 262). Alinhando-se a esse pensamento, Lakoff (2018) afirma que a estrutura de uma língua tem tudo a ver com significado, comunicação, interação social, relacionamentos entre pessoas e assim por diante. Surge daí a percepção de que a língua é aprendida e utilizada no uso, quer dizer, na interação com o outro.

⁴ Tradução da autora para: “[l]anguage structure is dynamic, consisting in processing activity at the neural, psychological, social, and discursive levels”.

Para Langacker (1968), a língua se trata de um fenômeno mental, que permeia nossos pensamentos, medeia nossas relações com os outros e penetra em nossos sonhos. Sua importância aos estudos linguísticos reside no fato de que muitos de nossos pensamentos assumem forma linguística. De acordo com o linguista, muitos, se não a maioria, de nossos conceitos recebem algum tipo de rótulo verbal, ensejando presumir a existência de uma relação entre língua e formação de conceito. Dentro dessa concepção, a gramática de uma língua não é gerativa, nem construtiva em decorrência de as expressões de uma língua não constituírem um conjunto bem definido e algorítmicamente computável (LANGACKER, 1988). No entendimento de Langacker (1988), a gramática de uma língua apenas fornece a seus falantes um inventário de recursos simbólicos, conseqüentemente, usar tais recursos para construir e avaliar expressões apropriadas é algo que os falantes fazem, não as gramáticas, graças as suas habilidades gerais de categorização⁵ e de resolução de problemas. Langacker (2007a) ainda frisa que a língua se refere a um fenômeno mental graças a consistir em uma atividade de processamento organizado, ou seja, de padrões de ativação neural. Por esse motivo, o linguista sustenta que saber uma língua corresponde a dominar um vasto conjunto de habilidades ou, mais especificamente, um vasto número de operações cognitivas, motoras e perceptuais que podem ser recrutadas e executadas juntamente com outras ao falar e compreender. Por conta disso, a teoria langackeriana defende que uma língua engloba, na realidade, um vasto inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais que são abstraídas de eventos de uso.

O termo “*inventário*” denota que a gramática não é gerativa, nem construtiva, porque as unidades são tomadas como recursos que os falantes utilizam para elaborar expressões na língua. O fato de o inventário ser “*estruturado*” aponta que, em vez de serem separadas e discretas, algumas unidades funcionam como componentes de outras, isto é, elas se associam umas às outras de várias maneiras (sobreposição, inclusão, simbolização, categorização, integração dentro de unidades de níveis maiores) com a finalidade de constituírem sub-rotinas. Por exemplo, a vogal [a] pode ser interpretada como um componente da unidade fonológica [[m] [a] [r]], a qual é um componente da unidade simbólica [[MAR]/[[m] [a] [r]]] e assim por diante. Daí a motivação para o modelo langackeriano postular que a maioria das unidades linguísticas constitui-se de complexos estruturais altamente integrados, a saber, sistemas que são mais do que apenas a soma de suas partes reconhecíveis.

O termo “*unidade*” é entendido como um padrão de atividade de processamento, o qual é completamente dominado e pode ser empregado de forma praticamente automática pelo

⁵ Considerada uma das capacidades cognitivas fundamentais; trata-se de um processo de identificação, discriminação e nomeação de diferentes entidades como membros de uma mesma categoria.

falante, quer dizer, sem ter de refletir acerca de como unir e manipular a unidade a fim de formar uma entidade unitária e, tampouco, focar sua atenção especificamente em suas partes individuais ou organização. À vista disso, a unidade é interpretada como uma rotina cognitiva, o que, na visão dos psicólogos, seria tomada como “*hábito*” ou “*automatização*”. Langacker (2019) assinala ainda que essa atividade pode ser observada em diferentes níveis: o neural (ativação e inibição), o psicológico (aprendizado e manipulação de elementos linguísticos) e o interativo (uso da língua em contexto). Dentre alguns exemplos de unidades, citam-se um item lexical, um conceito estabelecido, a habilidade de perceber um som e a habilidade de articular um som. No que tange ao fato de a unidade linguística ser “*convencional*”, isso sugere que algo é compartilhado e, posteriormente, reconhecido como sendo compartilhado por um número significativo de indivíduos, grupo ou comunidade.

Assim definida, uma língua não pode ser precisamente delimitada. Uma determinada estrutura atinge o status de uma unidade através de um *entrenchamento* psicológico progressivo, que é claramente uma questão de grau. Também pode ser uma questão de grau a *convencionalidade*: quão amplamente uma estrutura é compartilhada entre os falantes (e aceita como tal) (LANGACKER, 2007a, p. 425).⁶

Diante disso, pode-se depreender que as estruturas linguísticas se encontram em uma escala contínua de entrenchamento (ou consolidação) dentro da organização cognitiva, demonstrando que todo uso de uma estrutura exerce um impacto positivo em seu grau de consolidação, enquanto períodos longos de desuso causam um impacto negativo. Por essa razão, o modelo langackeriano prevê que é mediante o uso frequente que uma nova estrutura vai gradativamente se consolidando a ponto de se tornar uma unidade, ou seja, isso dependerá da frequência de sua ocorrência na língua alvo. Por exemplo, em inglês, o pronome “*your*” (seu, sua) é mais entrenchado (ou consolidado) do que “*thy*” (teu, tua) devido ao primeiro ser empregado com maior frequência do que o segundo pelos falantes desse idioma.

Outro ponto digno de menção é o de a língua ser moldada e restringida pelas funções a que ela serve. Dentre estas estão a função semiológica, que possibilita que as conceptualizações sejam simbolizadas por meio de sons, gestos ou escrita, e a função interativa multifacetada, a qual envolve a comunicação, a manipulação, a expressividade e a comunhão social (LANGACKER, 2013, 2014, 2015). Tendo em conta que a arquitetura da gramática reflete diretamente a função semiológica da língua ao possibilitar a simbolização dos significados (ou

⁶ Tradução da autora para: “So defined, a language cannot be precisely delimited. A particular structure achieves the status of a unit through progressive psychological *entrenchment*, which is clearly a matter of degree. Also a matter of degree is *conventionality*: how widely a structure is shared among speakers (and accepted as such)”.

conceptualização) por meio de sons, ou melhor, que a função primordial da língua é transmitir significado (LAKOFF, 1987), o modelo langackeriano assume que as expressões linguísticas ligam a forma (som) ao significado, evidenciando que a fonologia faz parte da gramática de uma língua.

Como a função básica da língua é codificar e externalizar pensamentos mediante o emprego de símbolos, estes são interpretados como “*partículas de língua*” (“*bits of language*”), as quais podem ser subpartes significativas de palavras (morfemas⁷), palavras, frases ou sentenças. Nessa perspectiva, os símbolos são compostos por duas partes que se encontram convencionalmente pareadas (ou associadas) entre si: uma parte é a forma, a qual pode tomar a forma oral, escrita ou visual⁸, e a outra, o significado. Uma vez que a língua se compõe de apenas três tipos de estruturas (a semântica, a fonológica e a simbólica⁹), a principal reivindicação da teoria langackeriana é a de que nada mais além dessas estruturas é necessário para descrever e analisar a estrutura e o funcionamento de uma língua.

De acordo com Langacker (1987, 2017b), o léxico, a morfologia e a sintaxe formam um *continuum* constituído por assembleias dinâmicas e flexíveis de estruturas simbólicas. Graças a sua natureza simbólica, a gramática é inerentemente significativa, o que induz ao entendimento de que a descrição de estruturas, padrões e restrições gramaticais¹⁰ requer apenas elementos simbólicos, isto é, pareamentos entre estruturas semânticas e fonológicas (LANGACKER, 1995). Segundo Langacker (2015), i) as unidades fonológicas (segmentos, sílabas e palavras) representam adaptações especializadas de capacidades mais gerais envolvidas na audição e produção de sons, como percepção do *pitch*¹¹, reconhecimento de padrões, controle motor e ritmo; ii) as unidades semânticas (significados dos elementos linguísticos) fazem uso de uma variedade de habilidades conceituais, incluindo o uso de qualquer aspecto do conhecimento e da experiência do falante; e iv) a unidade simbólica, por ser de natureza bipolar, corresponde à associação entre uma unidade semântica (situada no polo semântico) e uma unidade fonológica (situada no polo fonológico). Na Figura 1, mostra-se uma ilustração da configuração da arquitetura da gramática langackeriana.

⁷ Um morfema é definido, em termos langackerianos, como uma expressão cuja complexidade simbólica é zero, isto é, não é absolutamente analisável em componentes simbólicos menores. Também pode ser pensado como uma expressão (ou palavra), contendo uma simples relação simbólica.

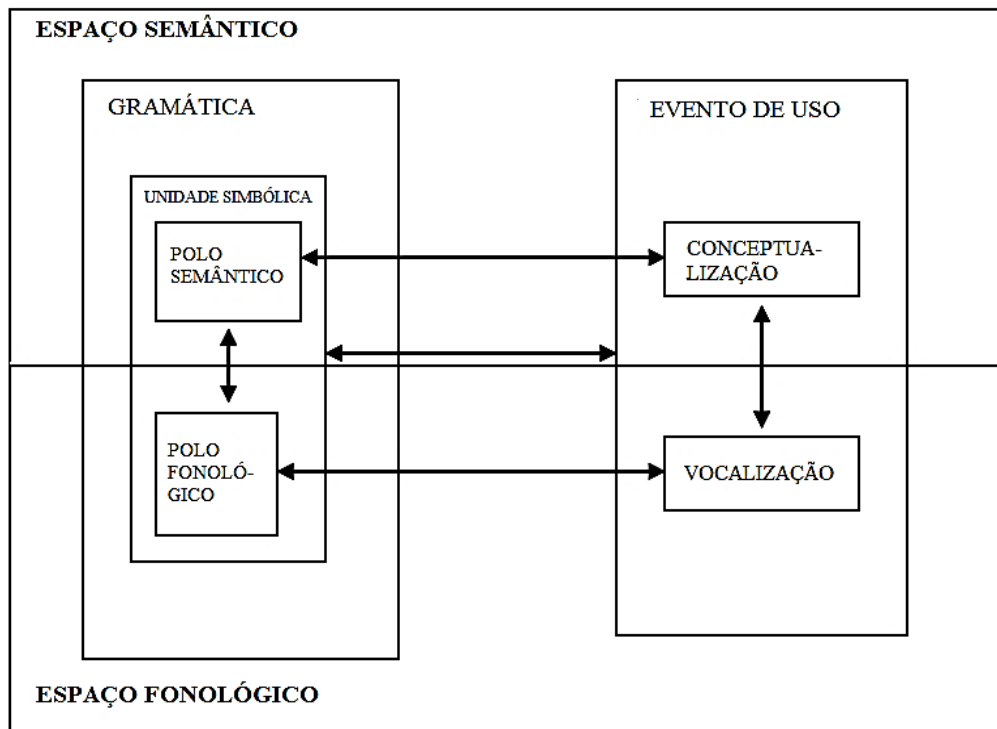
⁸ No caso das línguas de sinais (LANGACKER, 1987).

⁹ Combinação de uma estrutura semântica e uma estrutura fonológica.

¹⁰ Em tal perspectiva, os padrões gramaticais (ou regras, em termos gerativos) são representados por meio de esquemas (características comuns) e suas instanciações (características específicas).

¹¹ Equivale à altura do som. Essa propriedade possibilita classificar um som como grave ou agudo, isto é, quanto maior for a sua frequência, mais agudo ele será e quanto menor for a sua frequência, mais grave ele será.

Figura 1 - Arquitetura do modelo cognitivo da Gramática Cognitiva



Fonte: Adaptado de Langacker (1987, p. 77).

Nesse modelo, a gramática representa o conhecimento linguístico convencionalizado na mente do falante, enquanto os espaços semântico e fonológico são tidos como os dois aspectos amplos da organização cognitiva humana. Para a teoria langackeriana, tanto polo semântico quanto o polo fonológico são tratados como entidades psicológicas, mas no sentido de pertencerem à gramática mental (ou sistema de conhecimento linguístico) do falante, a qual é chamada, por Langacker (1987), de inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais. No tocante às setas horizontais, estas revelam a existência de conexões de codificação entre as unidades convencionalizadas do conhecimento linguístico na mente do indivíduo e os sistemas conceptuais e vocais com os quais interagem em instâncias de uso da língua. Em razão disso, estabelece-se que o polo semântico de uma expressão linguística reside em um conceito e o polo fonológico, em uma sequência de sons.

Quanto ao evento de uso, convém destacar que este se refere ao enunciado, o qual se trata de uma instância de uso real da língua, a qual se encontra incrustada em um determinado contexto social e cultural. Em face disso, o evento de uso acaba englobando a vocalização (os sons da fala) e a conceptualização (a interpretação conceptual desses sons). Para Langacker (2017a), a conceptualização é o lado experiencial da cognição, a qual está centrada no cérebro, o qual é parte do corpo, que é parte do mundo. Por conseguinte, a conceptualização é vista, pelo

linguista, como um meio primário de engajamento com o mundo que nos circunda. Como a conceptualização se reporta à interpretação de algo, quer dizer, para compreender algo é essencial saber o que é isso e esse “saber” abrange a formação de seu conceito, postula-se que o significado é determinado pela conceptualização (LANGACKER, 1987). Langacker (1987) acrescenta dizendo que os significados são entidades conceptuais, portanto, a conceptualização de som pode ser considerada um significado. Com base nisso, pode-se sustentar que, “[...] a conceptualização é importante não só no uso da língua para entender o mundo, mas na compreensão e no uso da própria língua”¹² (FRASER, 2001, p. 22).

Para o modelo langackeriano, o polo semântico é concebido como um campo multifacetado de potencial conceptual, no qual o pensamento e a conceptualização (formação de conceito) se desdobram. Considerando que a estrutura semântica incorpora o conhecimento enciclopédico do falante com relação ao mundo que o circunda e que este material conceptual da língua emerge de nosso cérebro e corpo, inclusive do modo como interagimos com eles no mundo (LAKOFF, 2018), pressupõe-se que o significado só pode ser construído com base na experiência corporificada e sociocultural do falante. Conforme assinala Johnson (2018, p. 636),

[...] a língua é intimamente moldada por todos os aspectos de nosso ser corporal no mundo – da percepção, ao movimento, à sensação. Estudos empíricos sobre processamento da linguagem não sustentam uma mente descorporificada. Pelo contrário, eles revelam que significado, conceitos e compreensão emergem de nossas interações físicas com coisas e eventos e de nossas interações interpessoais com outros animais humanos e não humanos.¹³

Em referência ao espaço fonológico, a teoria langackeriana propõe que este diz respeito ao escopo de potencial fônico, ou seja, à capacidade que o indivíduo possui de lidar com os sons em geral e os sons da fala. Dentro dessa concepção, a estrutura fonológica não é simplesmente composta pelos aspectos acústicos e articulatórios dos sons da fala, mas igualmente pela escrita e pelos gestos, os quais também são utilizados para manifestar uma intenção linguística. Isso denota que o polo fonológico pode ser realizado de modos diferentes em consonância com o meio de comunicação empregado. Do ponto de vista perceptivo-auditivo e articulatório, define-se que a estrutura fonológica inclui o conteúdo produzido pelo trato vocal

¹² Tradução da autora para: “[...] conceptualisation is important not just in using language to understand the world, but in understanding and using language itself”.

¹³ Tradução da autora para: “[...] language is intimately shaped by all aspects of our bodily being in the world – from perception, to movement, to feeling. Empirical studies of language processing do not support a disembodied mind. On the contrary, they reveal that meaning, concepts, and understanding emerge from our physical interactions with things and events, and from our interpersonal interactions with other human and nonhuman animals”.

transmitido via ondas acústicas (ou ondas sonoras) e percebido no decorrer da transmissão da mensagem. Já do ponto de vista visual, estipula-se que a estrutura fonológica abarca o conteúdo expresso por intermédio de movimentos realizados com o rosto, mãos ou outras partes do corpo, como, por exemplo, no caso das línguas de sinais.

Com relação às setas verticais (ver em Figura 1), pode-se dizer que estas retratam ligações simbólicas que unem som e significado, a saber, evidenciam uma relação simbólica, na qual o som simboliza o significado (LANGACKER, 1987, 2017b, 2017c). A unidade simbólica é o resultado da associação entre a unidade semântica (situada no polo semântico) e a unidade fonológica (situada no polo fonológico). Em outras palavras, as unidades simbólicas são expressões linguísticas que se portam como estruturas bipolares em função de se constituírem de pareamentos entre a pronúncia da expressão e o significado da expressão. No entendimento de Langacker (2002), assim como os morfemas (ou palavras), as unidades gramaticais (morfema gramatical, categorias e construções) também podem tomar a forma de unidades simbólicas. O morfema é, então, encarado como a unidade simbólica mais simples, na qual uma estrutura semântica e uma estrutura fonológica participam como um todo não passível de ser analisável no tocante à relação simbólica. As unidades simbólicas básicas se combinam com a finalidade de constituir estruturas simbólicas maiores, as quais igualmente podem ser dominadas como unidades linguísticas na mente do falante. Isso indica que as unidades simbólicas podem ser classificadas como simples ou complexas, como mostra os exemplos a seguir:

- *simples:*

[[FLOR]/[flor]]

- *complexas:*

[[[FLOR]/[flor]]-[[ES]/[is]]]

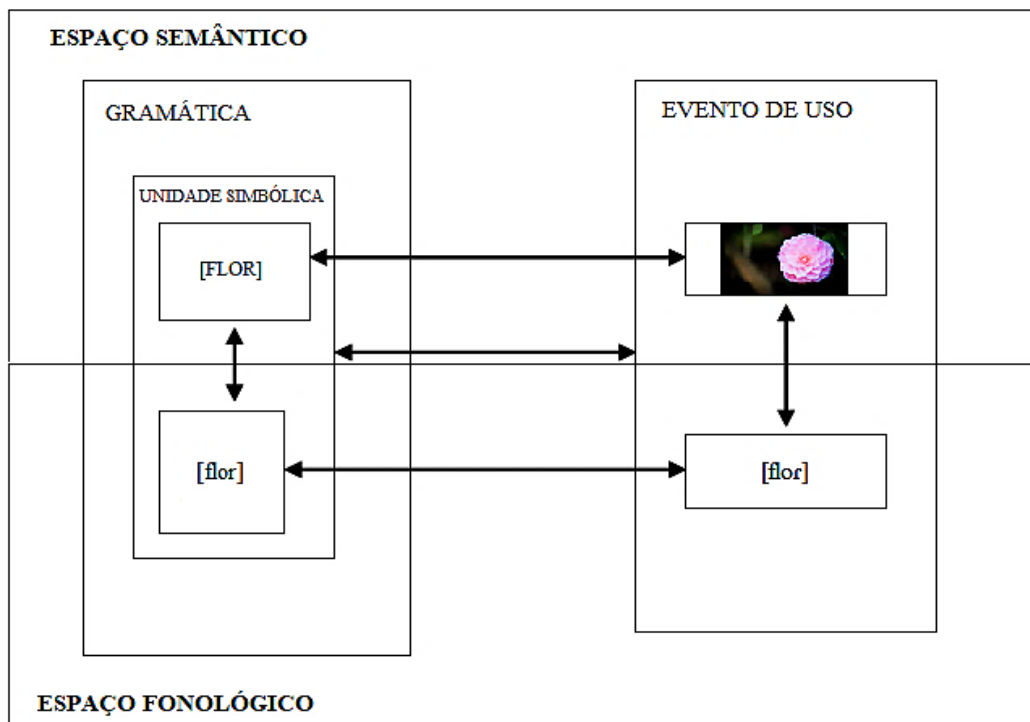
[[[VENDEDOR]/[vendedor]] - [[DE]/[dɛ]] - [[[FLOR]/[flor]] - [[ES]/[is]]]]

Por causa dessa configuração, a gramática de uma língua é tomada como um inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais. Para Langacker (1987), as unidades simbólicas fornecem os meios necessários para o indivíduo expressar ideias por intermédio de formas linguísticas. Quando a ideia a ser expressa coincide, de modo aproximado, com a estrutura semântica armazenada, nenhum esforço construtivo é exigido. Isso significa que, se a unidade simbólica já possui *status* de unidade na mente do falante, a estrutura semântica aciona

a estrutura fonológica na mente e vice-versa. No entanto, caso nenhuma unidade apropriada esteja disponível na mente desse indivíduo, este terá de encontrar uma nova expressão, o que demandará uma espécie de criatividade linguística ou atividade de resolução de problemas. Em situações dessa natureza, o falante costuma organizar uma expressão desejada com base em unidades simbólicas menores, passando a direcionar sua atenção para cada parte dos componentes escolhidos, além de se certificar de que é possível combiná-las adequadamente.

Em adição a isso, cabe frisar que, segundo Langacker (1987), a fala é frequentemente intercalada com expressões convencionais sobrepostas (as quais podem ser qualquer tamanho) de modo que até as sentenças complexas podem ser unidas com o mínimo de esforço e criatividade, desde que tais estruturas estejam preliminarmente automatizadas na mente do indivíduo. A fim de ilustrar o funcionamento do modelo de gramática langackeriano, apresenta-se, na Figura 2, a representação da unidade simbólica “*flor*”.

Figura 2 - Representação da unidade simbólica “*flor*”



Fonte: Adaptado de Langacker (1987, p. 77).

Nessa ilustração, identifica-se que, dentro da unidade simbólica, a imagem visual de “*flor*” (localizada no polo semântico) remete ao conceito [FLOR], enquanto a sequência sonora [flor] (situada no polo fonológico) simboliza o conceito [FLOR] na mente do indivíduo. É substancial elucidar que essa imagem visual não indica um referente particular no mundo, mas

a ideia de “*flor*”. Isso denota que o significado associado ao som está conectado a uma representação mental particular, ou seja, a um “*conceito*”. Posto que as diferentes partes do cérebro de um falante percebem o formato, o tamanho, a cor, a composição, o cheiro etc., de algo com base em suas próprias experiências físicas e socioculturais, depreende-se que essa variedade de informações perceptuais, que emana do mundo externo, está integrada a uma mera imagem mental¹⁴ que dá origem ao conceito [FLOR].

Sendo assim, quando um indivíduo utiliza a língua para produzir a forma “*flor*”, este símbolo equivale a um significado convencional, isto é, não se liga a um objeto físico no mundo externo, porém a um conceito. Daí o entendimento de que o conceito [FLOR] está, na realidade, relacionado diretamente a uma categoria de muitas “*flores*” físicas e imaginárias. Por se tratar de um princípio organizador que viabiliza relacionar os vários membros de uma categoria entre si, o conceito é caracterizado como um princípio de categorização (TAYLOR, 2002). Em suma, pode-se dizer que possuir o conceito de [FLOR] revela saber o que é “*flor*”.

Ao formar esse conceito, o indivíduo se torna capaz de reconhecer uma “*flor*” quando a vê e sabe o que pode ser considerado “*flor*”. Consequentemente, consegue utilizar esse objeto adequadamente, incluindo formar a imagem mental daquilo que pode vir a ser um exemplo desse conceito, inclusive fazer inferências a partir desse conceito. Se, porventura, ele souber o que equivale a uma “*flor*”, isso revela que ele pode ter certeza de muitas coisas a seu respeito, como, por exemplo, que ela apresenta pétalas, caule e folhas, que costuma desabrochar na primavera, que cresce fora do solo etc., ou seja, que todos esses aspectos podem ser considerados como uma parte ou uma parcela do conceito [FLOR].

Em vista disso, torna-se admissível reconhecer que a forma como os humanos concebem o mundo está amplamente alicerçada em suas próprias experiências físicas e socioculturais com relação a esse mundo, ensejando inferir que as categorias conceituais humanas são corporificadas (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987). Dado que a nossa mente é corporificada, a nossa língua, o nosso modo de pensar, a nossa maneira de interagir com os outros, o nosso gênero é amplamente baseado na relação entre cérebro (mente), corpo e contexto sociocultural, assume-se que a interação entre cérebro e corpo no mundo da experiência, a interação social e a comunicação viabilizam moldar a língua (BONDEBJERG, 2017; JOHNSON, 2018). Na visão de Lakoff (1987), o princípio de corporificação não se limita unicamente às experiências físicas, já que abarca igualmente fenômenos psicológicos como a lógica e a língua, incluindo os sons da fala.

¹⁴ É a representação que se encontra disponível para a consciência do falante.

De acordo com a Fonologia Cognitiva, o som também é considerado como um princípio de categorização, melhor dizendo, como um princípio de categorização de eventos auditivos e articulatórios, permitindo defini-lo como um tipo de conceito. Assim como o conceito [FLOR] não pode ser interpretado como uma imagem na mente do falante, a imagem acústica igualmente não pode ser igualada a uma gravação de som na mente do indivíduo (TAYLOR, 2002) devido à imagem auditiva remeter-se a um referencial da pronúncia daquele som (ou sequência sonora) em sua mente. Da mesma maneira que cada “*flor*” possui características que as diferenciam entre si apesar de pertencerem à mesma categoria geral, cada pronúncia da palavra “*flor*” pode ser foneticamente diferente cada vez que for produzida. Em outras palavras, toda a vez que um indivíduo produzir um item lexical, essa sequência sonora nunca será realizada da mesma forma, havendo, portanto, variações no modo como os sons são articulados. Em relação a isso, é pertinente informar que, em termos físicos, não há dois sons que sejam precisamente semelhantes, pois cada fonema pode apresentar um número infinito de manifestações fonéticas possíveis (LANGACKER, 1972). Isto é,

[e]m termos puramente objetivos, dois sons emitidos nunca são exatamente iguais em todos os seus detalhes fonéticos. Sempre que um som é pronunciado, esse som exato é pronunciado pela primeira (e última) vez. As diferenças entre dois sons produzidos podem ser insignificantes, quase imensuráveis, mas estão sempre lá presentes (LANGACKER, 1968, p. 156).¹⁵

Labov (1970, p. 19) acrescenta ainda que não há falante de estilo único, porque todo o falante tende a apresentar alguma variação, em termos de regras fonológicas e sintáticas, de acordo com o contexto imediato no qual ele está falando. Fraser (2011) lembra que, assim como cada palavra pode apresentar múltiplos significados, cada palavra também pode exibir mais de uma pronúncia. Por conseguinte, ter a imagem auditiva de uma palavra indica saber como é e como deve ser pronunciada, sugerindo que todas as possíveis realizações de “*flor*” são, na verdade, exemplos da pronúncia de [FLOR].

No que concerne à unidade simbólica (pareamento de som-significado), pode-se garantir que sua função é designar um conceito. Sendo assim, o que torna a relação entre [flor] e [FLOR] uma relação simbólica é o fato de que o falante faz uso da forma fonológica [flor] para expressar o conceito [FLOR], indicando que som e significado são indissociáveis ou, mais especificamente, se encontram em uma estreita relação de mútua dependência. Vale mencionar

¹⁵ Tradução da autora para: “[i]n purely objective terms, no two uttered sounds are ever exactly alike in all their phonetic detail. Whenever a sound is pronounced, that exact sound is pronounced for the first (and last) time. The differences between two uttered sounds may be minute, almost immeasurable, but they are always there.

ainda que, em decorrência de serem baseadas em instâncias de uso real da língua, a forma fonológica corresponde à pronúncia real de uma expressão em todos os seus detalhes fonéticos e a forma semântica, ao significado real em todos os seus detalhes contextual, semântico e pragmático. Visto que a unidade básica langackeriana é a unidade simbólica, o significado passa a assumir uma posição central nesse modelo a ponto de se reconhecer que a forma (ou som) não pode ser estudada independente do significado (EVANS; GREEN, 2006). Por conta disso, sustenta-se que ensinar gramática acarreta lecionar não apenas o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica, mas também a representação fonológica de palavras e sentenças. Segundo Fraser (2010), o reconhecimento de que o som¹⁶ se refere a um conceito da mesma maneira que o significado tem valiosas implicações para o ensino de pronúncia em razão dessa visão possibilitar que o aprendiz seja visto como um ser humano consciente e situado ativamente aprendendo uma nova habilidade.

Diante disso, conjectura-se que estudar a estrutura de uma língua significa estudar a variedade completa de unidades que a formam desde o nível lexical até o nível gramatical. Na concepção dos linguistas cognitivos, a forma gramatical de uma sentença está pareada com seu próprio significado esquemático do mesmo modo como os vocábulos representam pareamentos de forma e significado (EVANS; GREEN, 2006). Para Langacker (1988, 2002), a sintaxe não é autônoma, mas “simbólica”, formando, assim, um *continuum* com o léxico e a morfologia. Isso tem respaldo no fato de as unidades sintáticas serem de natureza bipolar, melhor dizendo, conterem um polo semântico e um polo fonológico, evidenciando que se tratam de relações de realização entre sons e significados. Nesse caso, o que difere palavras de sentenças, como unidades simbólicas, é a qualidade do significado associado a elas, o qual é formado a partir do uso da língua. Levando em consideração que as unidades básicas de uma língua são a fonológica, a semântica e a simbólica (independentemente do tamanho) e que os falantes usualmente expressam uma intenção linguística (ou significado) via sequências de sons, conclui-se que a gramática é composta basicamente de som e significado e está unida ao léxico.

1.2 Aprendizagem dos Sons à Luz da Fonologia Cognitiva

No entendimento de Langacker (2017c), a língua é considerada uma faceta integral da cognição humana, a qual inclui habilidades motoras, conceptuais e sociais. Como a língua recruta, adapta e emerge a partir dessas habilidades, o linguista não a vê como um módulo

¹⁶ A mesma “*partícula de realidade fonética*” podendo ser conceptualizada de maneiras diversas em contextos diferentes (FRASER, 2010).

mental separado. Cabe citar ainda que, segundo Langacker (2017b), os dois aspectos básicos da cognição são duas coisas que os seres humanos conseguem fazer mentalmente com maestria: lidar com conceptualizações (conceptualizar) e lidar com sons (ouvir e produzir sons). Para o modelo langackeriano, essas duas habilidades são vitais para a língua.

Na visão de Langacker (2013, 2017b, 2017c), a língua é aprendida e utilizada dentro de um contexto social e discursivo, ensejando presumir que a língua não é meramente uma atividade cognitiva, mas igualmente uma atividade sociocultural por natureza. Em vista disso, falar (*talking*) é encarado como uma atividade cognitiva socioculturalmente fundamentada (LANGACKER, 2013). Achard (2018) prossegue dizendo que o conjunto de unidades convencionalizadas, que forma o sistema linguístico de um falante, é aprendido gradualmente a partir do contexto social e linguístico de eventos de uso específicos, no qual esse indivíduo ouve e participa. Langacker (2000a) explica que essa aprendizagem envolve aprender tanto padrões generalizados, quanto suas instanciações, o que, no caso dos sons da fala, significaria que os falantes aprendem tanto fonemas (padrões generalizados), quanto seus alofones (suas instanciações). Nessa perspectiva,

[u]m sistema linguístico encerra uma vasta gama de habilidades empregadas para falar. Essencialmente, essas habilidades residem em padrões recorrentes de atividade de processamento neural e neuramente guiada. Eles não se desenvolvem isoladamente, mas como produto da interação social em um contexto cultural (TOMASELLO, 2003). Ao aprender a falar, o sistema linguístico do indivíduo converge para os daqueles indivíduos com quem o aprendiz interage. A aquisição nunca é realmente completa, porque o sistema que a pessoa adquire continua a ser aprimorado, ajustado e ampliado por toda a sua vida linguística. Essas adaptações também são realizadas por intermédio da interação sociocultural, e são, portanto, coordenadas até certo ponto entre os indivíduos que interagem uns com os outros (LANGACKER, 2013, p. 218).¹⁷

Nesse caso, pode-se asseverar que a língua é aprendida por meio de seu uso significativo ao invés de ser inata (LANGACKER, 2009a). Em razão de ser compreendida como um fenômeno mental, a língua é vista, pela teoria langackeriana, como uma atividade de processamento organizado (ou padrões de ativação neural). Sua organização ou estrutura linguística se constitui de assembleias de elementos conectados ou padrões de atividade com uma dimensão temporal. Conseqüentemente, aprender uma língua significa dominar um

¹⁷ Tradução da autora para: “[a] linguistic system comprises a vast array of skills employed in talking. Ultimately, those skills reside in recurrent patterns of neural and neurally guided processing activity. They do not develop in isolation, but as the product of social interaction in a cultural context (Tomasello 2003). In learning to talk, an individual’s linguistic system converges on those of other individuals the learner interacts with. Acquisition is never really completed, for the system a person acquires continues to be refined, adjusted, and extended throughout linguistic life. These adaptations as well are effected through sociocultural interaction, and are thus coordinated to some extent among individuals who interact with one another”.

conjunto amplo de padrões de atividade nos níveis neural, mental, físico e social. Portanto, dominar uma língua (ou variedade linguística) equivale a dominar uma ampla assembleia de unidades (semântica, fonológica e simbólica) que representam padrões tomados como convencionais dentro de uma comunidade de fala. Dentro dessa concepção, um padrão de atividade completamente dominado (ou padrão de atividade bem-estabelecido) corresponde a uma unidade, a qual se refere a um fragmento de expertise linguística (*chunk of linguistic expertise*), ao passo que uma atividade de padrão bem-ensaiada representa àquilo que se aprende completamente.

Partindo da premissa de que a estrutura de uma língua é composta por um vasto inventário de unidades linguísticas convencionais abstraídas de eventos de uso, julga-se que essas unidades são habilidades socioculturais ou padrões bem-ensaiados de atividade de processamento requisitados sempre que necessário como parte de uma atividade mais elaborada, compreendendo interações linguísticas (LANGACKER, 2015). Dado que as unidades são interpretadas como padrões de atividade entrincheirados (ou rotinas cognitivas), cuja função é propiciar a formação e a avaliação de expressões subsequentes, conjectura-se que aprender uma língua consiste, na verdade, em aprender a desempenhar tais ações ou habilidades apropriadamente ao falar e compreender (LANGACKER, 2008a).

Em relação aos sons da fala, Langacker (1987, 2009b) lembra que o indivíduo aprende tanto a articulá-los quanto a percebê-los, induzindo ao entendimento de que a produção e a percepção se caracterizam como rotinas cognitivas, as quais podem ser recrutadas e executadas quando preciso e ser impelidas pelas imagens acústicas, cuja função é categorizar os segmentos como instâncias deste ou daquele tipo fonológico. Posto que sem interação social não há língua (LANGACKER, 2017b), acredita-se que o contexto físico, social, cultural e discursivo pode contribuir para que um som seja definido como unidade linguística ou não. No português brasileiro, por exemplo, o fonema [o] pode ser interpretado como uma vogal [[VOGAL] → [o]], uma sílaba [[V] → [o]] ou, até mesmo, como uma expressão de surpresa. Atentando para o fato de que os sons de uma língua são aprendidos e mantidos por intermédio do uso, pressupõe-se que um segmento apenas conta como tal se for apreendido em relação a unidades fonológicas convencionais, ou seja, isso depende de sua interpretação e categorização com respeito aos elementos que compõem o sistema sonoro da língua alvo.

Langacker (2017b) propõe que, para os sons de um evento de uso valerem como uma instância de uso real da língua, é crucial que sejam conceptualizados (interpretados) e categorizados como manifestações de unidades linguísticas. Por serem considerados categorias, esses sons reais precisam estar relacionados a unidades linguísticas convencionais previamente

existentes, as quais igualmente são tidas como categorias. Cabe ressaltar que, na visão langackeriana, ambos o falante e o ouvinte se envolvem nessa atividade categorizante, a qual é comumente conhecida como codificação. Mesmo que o falante esteja engajado na codificação e o ouvinte na decodificação, sabe-se que, até determinado ponto, um simula o papel do outro, melhor dizendo, o falante avalia o provável impacto da expressão proferida sobre o endereçado, enquanto este infere o que está por vir (LANGACKER, 2015). Diante disso, torna-se aceitável admitir que uma sequência sonora só se torna uma expressão linguística mediante a sua interpretação com relação ao sistema linguístico via interação social.

Tendo em mente que a língua é dinâmica em função de ser algo que as pessoas fazem, não possuem, a teoria langackeriana postula que todas as unidades linguísticas são abstraídas de eventos de uso¹⁸. Estes, por sua vez, são definidos como instâncias de uso real da língua, as quais viabilizam a elaboração de uma expressão de qualquer tamanho (palavra, frase, sentença) (LANGACKER, 1991, 2012). Para tanto, é fundamental que falante e ouvinte se envolvam na compreensão do conteúdo semântico e fonológico que emerge no decurso da interação sociocultural. Para Langacker (1987, 2012, 2015), o evento de uso diz respeito a um pareamento entre uma conceptualização e uma vocalização (ou pronúncia) reais, quer dizer, o evento de uso abarca a expressão (audição, articulação e movimentos faciais e corporais) e o entendimento contextual completo do enunciado proferido dentro de uma determinada situação de uso da língua. Logo, a produção de uma expressão engloba a compreensão do conteúdo fonológico e semântico, por parte dos interlocutores, na interação comunicativa.

Em eventos comunicativos ou eventos de uso da língua, a tarefa do falante e do ouvinte é encontrar expressões linguísticas apropriadas para estabelecer uma interação comunicativa inteligível e eficiente entre ambos. Nesse contexto, a incumbência do falante é criar uma expressão linguística com o propósito de transmitir significado, o qual toma a forma de uma expressão fonológica. Por outro lado, a função do ouvinte é elaborar uma expressão linguística que permita construir uma hipótese acerca da expressão proferida. Por isso, a teoria langackeriana chega à conclusão de que todas as propriedades estruturais de uma língua emanam da semântica.

Ademais, compete mencionar que um evento de uso nunca é idêntico para emissor e endereçado em razão de a expressão ser produzida e entendida com relação a um contexto discursivo pressuposto que modela e sustenta a sua interpretação (LANGACKER, 2001, 2008a). Consequentemente, as expressões que constituem o discurso não podem ser

¹⁸ Quando um ser humano emite uma palavra (ou uma sentença) e esta é compreendida pelo seu interagente, diz-se que se trata de um evento de uso (LANGACKER, 2017b).

compreendidas isoladamente, mas em relação umas às outras. Daí a justificativa para o modelo langackeriano assegurar que o aspecto primordial de um evento de uso se reporta ao modo como a expressão produzida é assimilada por ambos o falante e o ouvinte. Nesse entendimento, o evento de uso é equiparado a uma ação realizada por ambos os interagentes, na qual o falante atua na tomada de iniciativa e o ouvinte, no papel responsivo. Entretanto, convém elucidar que esse processo vai muito além disso devido aos interlocutores alternarem seus papéis, propiciando o engajamento ativo de ambas as partes na interação comunicativa. É interessante enfatizar que, independentemente de o papel assumido ser ativo ou reativo, todos os envolvidos terão de lidar com a conceptualização e a expressão (ou vocalização) porque esses são os dois polos básicos da enunciação.

Embora cada um interprete o discurso de uma maneira relativamente diferente e a partir de seu próprio ponto de vista, sabe-se que os interlocutores procuram compreender-se mutuamente quando falam. Mesmo sem ter acesso consciente ao sistema linguístico em si, os usuários de uma língua focam sua atenção nas expressões proferidas e no contexto que sustenta suas ocorrências. Por conseguinte, tudo aquilo que é compartilhado entre os falantes serve como base para a comunicação em um certo momento dentro do fluxo discursivo. Por esse motivo, a teoria langackeriana sustenta que a gramática mental (ou sistema de conhecimento linguístico) de um indivíduo compreende uma vasta assembleia de unidades linguísticas (semântica, fonológica e simbólica) convencionais.

Langacker (2008a, 2015) ainda prossegue dizendo que é por meio dos eventos interativos, em contextos sociais, que a estrutura de uma língua é adquirida, mantida e modificada, demonstrando que a interação social desempenha um papel significativo no desenvolvimento da cognição e da aquisição da linguagem. Em face disso, torna-se admissível reconhecer que a interação falante-ouvinte ocupa uma posição central na natureza interativa da língua (LANGACKER, 2012). Conforme observa Langacker (2012, p. 97-98)

[a] língua é tanto cognitiva e social, quanto individual e intersubjetiva. Sem a atividade cognitiva dos indivíduos, não pode haver a interação social. Mas sem tal interação, nem a linguagem, nem a cognição de nível mais alto podem se desenvolver. A concepção ocorre nas mentes dos indivíduos, mas não isoladamente – a concepção envolvida na língua é igualmente moldada pela, bem como um veículo primário da, interação social.¹⁹

¹⁹ Tradução da autora para: “[I]language is both cognitive and social, both individual and intersubjective. Without the cognitive activity of individuals, there could be no social interaction. But without such interaction, neither language nor higher-level cognition can develop. Conception takes place in the minds of individuals but does not occur in isolation – the conception involved in language is both shaped by, and a primary vehicle of, social interaction”.

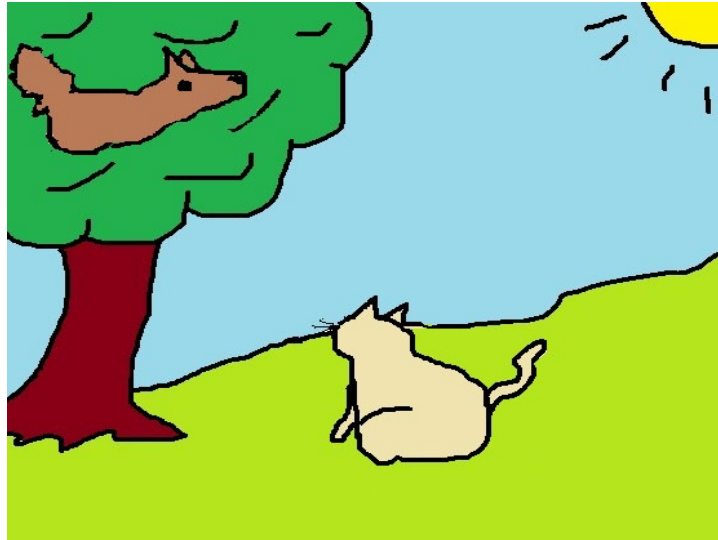
De acordo com o modelo langackeriano, quando pretende transmitir uma ideia ou expressar uma intenção linguística a outra pessoa, o falante aciona seus órgãos da fala e executa determinadas ações físicas, as quais são designadas de gestos articulatórios. Essas ações coordenadas dos articuladores do trato vocal produzem ondas sonoras (ou ondas acústicas) (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1989) que se propagam através do ar até alcançar o endereçado. Caso essa transmissão ocorra de forma satisfatória, o ouvinte escuta os sons (ou sequências sonoras) produzidos e capta a mensagem transmitida por seu interlocutor. Para Langacker (1968, p. 23-24),

[q]uando A deseja expressar uma ideia para B, o sinal que A produz para isso é uma sequência de sons. B não consegue observar a ideia de A diretamente; ele pode apenas observar os sons que A emite. A partir disso, ele, de alguma forma, deduz o que acredita ser o pensamento de A. A e B utilizam uma língua para se comunicarem, porém a língua não é nem os sons passando através do ar, nem o pensamento que eles representam. A língua é o mecanismo que permite a A e B parear os dois. É um conjunto de princípios que torna possível a A traduzir a ideia que ele quer expressar em um sinal evidente e que possibilita a B reconstruir essa ideia a partir daquele sinal (LANGACKER, 1968, p. 23-24).²⁰

Isso denota que, na percepção do linguista, a língua se trata, na verdade, de um mecanismo que serve para estabelecer correlações entre som e significado (ou para parear significados e sinais acústicos) para fins de trocas de ideias via sequências sonoras. Por exemplo, ao escutar um barulho, o indivíduo A se dirige até a janela de sua casa e assiste a uma situação um tanto inusitada, a qual se encontra retratada na Figura 3.

²⁰ Tradução da autora para: “[w]hen A wishes to convey an idea to B, the signal that A produces to do so is a sequence of sounds. B cannot observe A’s idea directly; he can only observe the sounds A emits. From them, he somehow deduces what he believes A’s thought to be. A and B use a language to communicate, but the language is neither the sounds passing through the air nor the thought they represent. The language is the device that allows A and B to pair the two. It is some set of principles that make it possible for A to translate the idea he wants to express into an overt signal and that enable B to reconstruct this idea from that signal”.

Figura 3 - Gato perseguindo o cachorro



Fonte: Elaborado pela autora.

Com o propósito de deixar o indivíduo B a par do que está acontecendo, o falante A declara a sentença “*O gato está perseguindo o cachorro*”. O endereçado, por seu turno, assimila a mensagem, ou seja, ele compreende a sentença enunciada a ponto de ficar em posse da informação acerca dos aspectos essenciais da situação descrita pelo seu interlocutor. Nesse cenário, verifica-se que o falante utilizou a língua portuguesa para traduzir essa informação em uma sequência sonora, enquanto o ouvinte fez uso da língua portuguesa para deduzir a mesma informação ou a informação comparável a partir dessa sequência sonora. Em vista disso, a língua portuguesa é considerada um mecanismo que enseja estabelecer um pareamento entre a sequência sonora “*O gato está perseguindo o cachorro*” e um significado. Aliás, cabe assinalar que,

[p]ara expressar uma ideia, um falante precisa avaliar a situação e usar o sistema linguístico sob seu comando para codificar a ideia em um sinal a partir do qual o ouvinte será capaz de reconstruir, pelo menos, aproximadamente, a ideia que motivou o enunciado. O potencial comunicativo da língua deve, de algum modo, ser explorado de uma maneira apropriada ao contexto (LANGACKER, 1968, p. 54).²¹

Dessa forma, assumindo que a língua é um mecanismo para parear significados e sequências de sons, Langacker (1968) afirma que é a posse desse mecanismo que outorga ao falante traduzir seus pensamentos em sequências sonoras para se comunicar com outras pessoas

²¹ Tradução da autora para: “[t]o express an idea, a speaker must assess the situation and use the linguistic system at his command to encode the idea in a signal from which the hearer will be able to reconstruct at least approximately the idea that prompted the utterance. The communicative potential of the language must somehow be exploited in a manner appropriate to the context”.

e entender os sinais sonoros emitidos por outros indivíduos ou reconstruir, aproximadamente, os pensamentos que incitaram essa emissão. Sendo assim,

[u]ma língua pode servir como um instrumento de comunicação em razão de estabelecer pareamentos entre significados e pronúncias. Os pilares desses pareamentos são os morfemas individuais, que (além das propriedades sintáticas) possuem significados conceptuais e representações fonológicas. A representação fonológica de um morfema determina a sua pronúncia (LANGACKER, 1968, p. 152).²²

Devido ao fato de os falantes fazerem uso de sentenças para discorrer sobre situações ou cenas concebidas, Langacker (1968) se sente impelido a crer que cada sentença de uma língua pode apresentar uma estrutura em, pelo menos, dois níveis. Primeiro, uma sentença consiste em uma sequência linear de palavras (ou morfemas). É válido informar que, além de ser composta por uma sequência de sons estabelecidos a partir do inventário de segmentos empregados sistematicamente na língua, cada palavra possui um significado individual mais ou menos definido. Segundo, cada sentença costuma apresentar uma estrutura gramatical complexa, conduzindo ao entendimento de que, como falantes de uma língua, os seres humanos são dotados da capacidade de unir palavras com o intuito de formular novas sentenças para expressar seus pensamentos por meio de sequências sonoras.

Segundo Langacker (1968), aprender uma língua envolve aprender, inicialmente, um conjunto de palavras (cada uma com seu pareamento de pronúncia e significado) e alguns princípios que nos mostram de que maneira as palavras individuais podem ser combinadas para elaborar sentenças. A teoria langackeriana alega que, para entender a estrutura e o funcionamento de uma língua, é primordial atender para três aspectos: i) os significados das palavras; ii) as sequências de sons que são pareados com esses significados; e ii) o modo como as palavras se combinam para constituir sentenças. Com isso, pode-se notar que aprender uma língua demanda conhecer e compreender o funcionamento de seus sistemas semântico, sintático e fonológico.

Em termos de semântica, entende-se que as palavras de uma língua podem expressar significados e que estes têm o poder de dividir a gama da nossa experiência conceptual em categorias (LANGACKER, 1968). Por exemplo, os falantes do inglês costumam fazer uma distinção linguística entre as cores designadas pelas palavras “*blue*” (azul) e “*green*” (verde).

²² Tradução da autora para: “[a] language can serve as an instrument of communication because it establishes pairings between meanings and pronunciations. The building blocks of these pairings are the individual morphemes, which (in addition to syntactic properties) have conceptual import and phonological representations. The phonological representation of a morpheme determines its pronunciation”.

Na opinião de Langacker (1968), não haveria nenhuma necessidade psicológica para tal em virtude de, em muitas línguas, existir apenas um simples termo para cobrir a porção completa do espectro de cores que inclui esses vocábulos. Por outro lado, os falantes da língua hopi²³ têm o hábito de empregar diferentes termos para designar “*water*” (água) em seu estado natural e dentro de um recipiente, ao passo que, em inglês, seus falantes empregam apenas a palavra “*water*” para se referir a esses sentidos. Diante disso, depreende-se que nenhuma dessas duas línguas combinam exatamente no que diz respeito ao modo como a experiência é categorizada (LANGACKER, 1968). Para Fiorin (2002, p. 56), “[...] as palavras formam um sistema autônomo que independe do que elas nomeiam, o que significa que cada língua pode categorizar o mundo de forma diversa” (FIORIN, 2002, p. 56). Isso revela que o modo como se categoriza o mundo pode funcionar diferentemente de uma língua para outra em função de seus falantes pertencerem a contextos sociais e culturais diferentes.

Embora a escolha de uma sequência sonora para designar um dado conceito seja essencialmente arbitrária, a sequência que é escolhida precisa estar dentro de certos limites impostos pela estrutura da língua. Uma língua é caracterizada por um sistema fonológico e cada palavra nativa da língua é representada por uma sequência sonora que atende as restrições desse sistema (LANGACKER, 1968, p. 28-29).²⁴

Ao observar, por exemplo, a fala de um nativo do inglês e compará-la com a fala de um nativo do árabe, repara-se que o efeito auditivo é dessemelhante graças a essas duas línguas soarem de modo diverso. A explicação para essa diferença está no fato de que esses idiomas apresentam sistemas e conjuntos de princípios fonológicos diferentes que determinam a pronúncia de seus enunciados. Segundo a teoria langackeriana, quando um indivíduo aprende uma palavra, o que acontece é a união de três tipos de informações: a fonológica, a semântica e a sintática. Por exemplo, para que um falante do inglês domine o morfema “*pig*” (porco), é substancial que ele domine uma certa quantidade de informações fonológicas ou, mais precisamente, a informação de que a sua pronúncia é [p^hɪg] e não [t^hɪp], [k^hæt], [stap] ou outra qualquer. Em outros termos, o falante necessita aprender que essa palavra consiste fonologicamente de três segmentos sonoros, não de dois, quatro, cinco ou seis sons; que é [p^h], [ɪ] e [g], e não de [f], [ɪ] e [g] ou outra combinação qualquer; e que os segmentos estão ordenados como [p^h]-[ɪ]-[g] e não de outra maneira ([ɪ]-[p^h]-[g], [g]-[ɪ]-[p^h] etc.). Logo,

²³ Língua indígena americana pertencente à família Uto-asteca. Essa língua é falada pelo povo Hopi do nordeste do Arizona (Estados Unidos).

²⁴ Tradução da autora para: “Although the choice of a sound sequence to designate a given concept is essentially arbitrary, the sequence that is chosen must fall within certain limits imposed by the structure of the language. A language is characterized by a phonological system, and every native word of the language is represented by a sound sequence that meets the restrictions of this system”.

aprender a representação fonológica de uma palavra é parte integrante do processo de sua aprendizagem (LANGACKER, 1968). Quanto ao item lexical “*pig*”, convém informar que a sua representação fonológica incluiria, no mínimo, as três informações mencionadas anteriormente.

Langacker (1968, p. 85) adverte ainda que, “[u]m morfema não é totalmente definido apenas por suas propriedades semânticas e fonológicas. Um morfema também possui propriedades sintáticas, alguma representação sintática que determina como ela funciona com relação aos processos gramaticais de uma língua”²⁵. Por exemplo, em inglês, “*pig*” pode funcionar como substantivo, mas nunca como uma preposição, levando ao entendimento de que a sentença “*That pig is for you*” (Aquele porco é para você) é gramatical, enquanto a sentença “*That gift is pig you*” (Aquele presente é porco você) não é. Com base nisso, Langacker (1968) sugere que os morfemas (ou palavras) podem ser interpretados como um conjunto de propriedades semânticas, fonológicas e sintáticas, o que outorga inferir que a aprendizagem de um item lexical requer a aprendizagem de seu significado, sua pronúncia e sua função sintática dentro do enunciado, conforme colocado anteriormente.

Langacker (1968) ressalta que um morfema não é constituído apenas por uma simples representação fonológica, uma simples representação semântica e uma simples representação sintática, como se observa em um dicionário. Na verdade, um morfema pode ostentar possibilidades alternadas para cada uma dessas representações em decorrência da natureza dinâmica da língua. No tocante aos segmentos de uma língua, Langacker (1968) frisa que uma mesma palavra pode apresentar diferentes pronúncias, inclusive dentro do mesmo idioleto. Nesse contexto, vale lembrar que, a despeito de ser anatomicamente semelhante, cada indivíduo possui um aparelho fonador com dimensões físicas peculiares. Como consequência, cada falante produz um sinal de fala com propriedades acústicas distintas. Além do aspecto fisiológico e anatômico, há de se considerar igualmente as características adquiridas por cada falante, as quais estão relacionados aos modos e hábitos de falar de cada um, isto é, as suas experiências físicas e socioculturais. Uma vez que possibilita identificar um indivíduo geográfica, social e profissionalmente (CRYSTAL, 2010), o sotaque é considerado um componente significativo da sua identidade linguística. Considerando que a fala de um indivíduo, grupo ou comunidade está sujeita a apresentar padrões com *status* intermediário por

²⁵ Tradução da autora para: “[a] morpheme is not fully defined by its semantic and phonological properties alone. A morpheme also has syntactic properties, some syntactic representation that determines how it functions with respect to the grammatical processes of the language”.

conta de fatores linguísticos (internos à estrutura da língua) e extralinguísticos (externos à estrutura da língua), presume-se que

[a]s adaptações induzidas pelo uso resultam em variação. Até mesmo para um simples falante, os elementos linguísticos tendem a ter múltiplas variantes: é usual que um item lexical possua sentidos alternados (*polissemia*), que um fonema exiba realizações fonéticas alternadas, e que uma construção varie em forma ou significado conceptual (LANGACKER, 2015, p. 105-106).²⁶

Com respeito à aprendizagem das possíveis realizações de uma determinada forma linguística, é lícito mencionar que o modelo langackeriano prevê que é somente por intermédio da exposição frequente ao uso dessas variantes, dentro de um contexto social e discursivo, que o falante se torna capaz de dominá-las ativamente. Diante dessa realidade, torna-se aceitável asseverar que as unidades convencionais, que constituem o “conhecimento” de uma língua, por parte de seus usuários, só pode ser mantida por meio de seu uso constante. Segundo Langacker (1987), o uso real da língua é uma atividade de resolução de problema que reivindica um esforço construtivo e ocorre no instante em que a convenção linguística é posta em uso em circunstâncias específicas. Por esse motivo, o linguista julga que é essa interação dinâmica entre o sistema da língua e o uso dessa língua que propicia a formação de estruturas linguísticas e o surgimento da variação e da mudança linguística.

Quanto à sentença, é oportuno dizer que, em função de ser composta por uma sequência de morfemas, tem-se a impressão de que sua pronúncia está subordinada à pronúncia de cada palavra que a compõe. Entretanto, a teoria langackeriana alerta que, mesmo que cada vocábulo possua uma representação fonológica, essas representações individuais não especificam completamente a pronúncia da sentença em todos os seus detalhes fonéticos em decorrência de os sons adjacentes interferirem nas manifestações fonéticas uns dos outros. Embora haja pausas ao longo da produção de um enunciado, os sons que constituem essa sequência se unem de tal forma a ponto de se sobreporem durante a articulação. Isso decorre de a realização de um segmento requisitar o acionamento de um conjunto de gestos articulatorios que são ativados coordenada e concomitantemente (LANGACKER, 1979, 1991, 2000b, 2017b). Conforme lembra Langacker (1968, p. 29),

[o]s sons vizinhos, em um enunciado, tendem a afetar uns aos outros de maneiras que diferem relativamente de uma língua para outra. Um som pode ser pronunciado de

²⁶ Tradução da autora para: “[t]he adaptations induced by usage result in variation. Even for a single speaker, linguistic elements tend to have multiple variants: it is usual for a lexical item to have alternate senses (*polysemy*), for a phoneme to have alternate phonetic realizations, and for a construction to vary in form or conceptual import.

uma forma quando isolado, mas ligeiramente de um modo diferente quando inserido em um determinado contexto fonológico.²⁷

De acordo com o modelo langackeriano, a fala é composta por sons individuais (vogais e consoantes) que são produzidos por movimentos coordenados do trato vocal (lábios, língua, véu palatino e glote). Essas ações coordenadas dos articuladores, conhecidas como gestos articulatórios, se combinam com o objetivo de criar produto acústico como fonemas e sílabas (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1992). No caso da produção de uma vogal, por exemplo, é imprescindível coordenar movimento de abertura de glote, de dorso de língua e de lábios (SILVA, 2008). Tendo em mente que, no decorrer da fala, mais do que um gesto costuma ser ativado de forma sequencial ou sobreposta, o enunciado precisa ser descrito como um padrão organizado de gestos articulatórios sobrepostos localizado dentro de uma estrutura coordenada maior denominada de constelação gestual (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1986, 1992, 1995). Na concepção de Browman e Goldstein (1995), essa constelação de gestos compreende um conjunto de gestos que se coordenam mutuamente por meio de faseamento. Dado que cada gesto possui tanto um aspecto espacial intrínseco quanto um aspecto temporal intrínseco, existe a possibilidade de ocorrer a coarticulação, fenômeno este que se refere à “sobreposição temporal da realização de manobras articulatórias envolvidas na produção de um determinado som” (SILVA, 2008, p. 1). Diante dessas constatações, torna-se plausível assegurar que os gestos articulatórios, envolvidos na realização de um som, não são produzidos sequencialmente.

Baseando-se no fato de que os segmentos são afetados por efeito de sua posição prosódica e sua proximidade com sons vizinhos (NATHAN, 2015), Langacker (1968) argumenta que o sinal de fala não é linear, nem existe uma clara fronteira entre as palavras inseridas em um enunciado ou entre os segmentos que formam uma palavra. Langacker (2017b) reforça dizendo que, para constituir um segmento, é impreterível um conjunto de gestos articulatórios, independentemente de ser uma vogal ou uma consoante. Além disso, o linguista menciona que os sons podem ser agrupados com o intuito de compor uma sílaba, a qual é interpretada como um agrupamento maior dentro do qual pode ocorrer a manifestação de propriedades emergentes.

Apesar de um som exibir possibilidades alternadas de pronúncia dependendo do contexto fonológico precedente ou seguinte, sabe-se que os princípios fonológicos gerais de uma língua tendem a se combinar com as propriedades fonológicas especiais das palavras

²⁷ Tradução da autora para: “[n]eighboring sounds in an utterance tend to affect one another, in ways that differ somewhat from language to language. A sound may be pronounced in one way uttered in isolation but in slightly different way when placed in a given phonological environment”.

individuais a fim de determinar com exatidão a maneira como uma sentença deve ser pronunciada (LANGACKER, 1968). Langacker (1968) comenta ainda que a língua também possui princípios fonológicos gerais que não são significativos para palavras individuais, mas que se aplicam, de forma geral, a todos os seus vocábulos. Conforme o estudioso, esses princípios podem combinar e interagir com as representações fonológicas das palavras individuais no tocante à determinação da pronúncia detalhada e completa de um enunciado. A partir disso, pode-se depreender que, assim como um item lexical, uma sentença igualmente reside em um pareamento entre som e significado, melhor dizendo, se comporta como uma unidade simbólica. Como bem observa Lakoff (2018), a sintaxe é um pareamento de forma (som) e significado. Sendo assim, dominar uma língua, para fins de comunicação e interação social, requer dominar a sua fonologia, semântica e sintaxe.

Quando uma criança aprende a falar, o sistema linguístico que ela passa a dominar é virtualmente idêntico àquele empregado ao seu redor (LANGACKER, 1968). É oportuno recordar que, devido a aprender a falar a partir de mais de uma pessoa, o sistema linguístico assimilado pela criança apresenta algumas diferenças em comparação ao daqueles com quem ela interage socialmente. No instante em que seus modelos divergem, a criança precisa decidir qual deles irá seguir, demonstrando que o seu idioleto não é uma simples cópia de qualquer idioleto, mas uma mistura de idioletos oriundos dos modelos linguísticos (pessoas) que mais influenciaram a aprendizagem da sua fala (LANGACKER, 1968).

No que concerne ao sistema sonoro de uma língua, assevera-se que os sons e a prosódia são aprendidos e usados na interação social. Isso significa que o conhecimento (aprendizagem) do sistema sonoro de uma língua é construído gradativamente a partir do insumo linguístico fornecido pelo ambiente no qual o indivíduo está inserido. Já que a criança está exposta a sílabas completas desde o estágio inicial do processo de aquisição da linguagem, Langacker (1987) assume que a primeira coisa que ela aprende não são os segmentos individuais isoladamente, mas “*partículas de língua*” como sílabas, palavras, frases e sentenças, as quais se encontram associadas a um significado. Isso possibilita inferir que, a partir do instante em que a criança consegue produzir uma vocalização qualquer, existe a probabilidade de esta estar simbolizando uma intenção linguística em sua mente, já que essa emissão pode estar possivelmente se referindo a algo no mundo que a circunda.

Partindo do pressuposto de que a língua que a criança aprende depende inteiramente do seu modelo, ou seja, daqueles com quem ela aprende a falar (LANGACKER, 1968), acredita-se que os bebês aprendem a articular os sons de uma língua por intermédio da imitação das ações dos órgãos do trato vocal do adulto (GOLDSTEIN; FOWLER, 2003; FOWLER, 2004).

Os movimentos de lábios e língua realizados pelo adulto funcionam como uma espécie de guia que orienta o bebê a articular os sons da língua que está adquirindo. A criança observa esses movimentos e procura imitá-los. Nesse cenário, é louvável destacar que esse processo se desenvolve gradualmente por intermédio de repetidas tentativas até que o aprendiz se torne capaz de aproximar seus movimentos aos dos de sua referência.

Kuhl e Meltzoff (1982, 1996) e Meltzoff e Moore (1977, 1983, 1997, 1999) constataram, em seus estudos, que os bebês imitam a fala dos adultos e integram as informações da fala transmodalmente²⁸, evidenciando que, quando o adulto produz um determinado som (ou sequência sonora), a criança presta atenção aos movimentos executados pelos articuladores desse adulto e associa tais movimentos àquilo que está sendo percebido auditivamente. Com isso, pode-se dizer que o bebê estuda o produto articulatório e o reconhece em produto acústico, o que mostra que a percepção é guiada pela ação (fala) e esta informa a percepção (FOWLER *et al.*, 2003; GOLDSTEIN; FOWLER, 2003). Como se pode ver, aprender a articular um som (ou uma sequência sonora) exige saber quais articuladores do trato vocal devem ser acionados, prestar atenção explícita na execução dos movimentos necessários a essa produção e atentar para o retorno auditivo resultante desse processo. Convém frisar ainda que, ao fazer uso da fala para transmitir uma mensagem, os gestos motores envolvidos na produção do enunciado são transformados em sons e estes mapeados em significados durante o processo de compreensão da língua falada.

Segundo Langacker (1979, 1987, 1991, 2017b), um som é construído a partir de eventos articulatórios e auditivos reais. Para o linguista, os sons básicos de uma língua são definidos como unidades para os falantes fluentes e a articulação e a percepção, como rotinas bem ensaiadas e entrincheiradas para qualquer falante fluente dessa língua. Então, à medida que um indivíduo domina a produção e a percepção de um aspecto segmental (e suprasegmental), as rotinas articulatória e auditiva passam a fazer parte de seu conhecimento linguístico, podendo, assim, ser evocadas e executadas sempre que necessário. Isso revela que, após o segmento (ou suprasegmento) ter alcançado o *status* de unidade em sua mente, o falante consegue utilizá-lo livremente e sem esforço, isto é, sem ter que guiar conscientemente seus órgãos articulatórios por meio de suas trajetórias atribuídas. É importante estar ciente de que a articulação e a percepção de um segmento ou sequência sonora (sílabas, palavras, frases e sentenças) apenas se tornam unidades a partir do instante em que o falante começa a praticá-las com frequência dentro de um contexto social e discursivo (LANGACKER, 1979, 1987). Por esse motivo, a

²⁸ Fernandes *et al.* (2010) afirmam que a transmodalidade se refere a uma situação, na qual um indivíduo estuda o estímulo em um certo formato para, posteriormente, reconhecê-lo em outro.

teoria langackeriana postula que as unidades convencionais, que constituem o “conhecimento” de uma língua, por parte de seus falantes, só podem ser mantidas mediante seu uso constante. A fim de ilustrar essa questão, cita-se, por exemplo, o caso de um aprendiz brasileiro de inglês aprendendo o fonema /m/ em contexto de final de sílaba.

Para o falante nativo do inglês, produzir esse som em qualquer contexto é considerado uma tarefa fácil, pois demanda praticamente nenhum esforço ou consciência quanto aos gestos articulatórios requeridos para a sua realização, incluindo sua coordenação. Em contrapartida, para o aprendiz brasileiro, a situação será bastante diversa quando este tiver que pronunciar o mesmo segmento pela primeira vez em contexto de final de sílaba. Isso acontece porque esse aprendiz ainda não domina a estrutura e o funcionamento do sistema sonoro alvo. No entanto, se, porventura, for instruído a unir os lábios inferior e superior de tal modo que estes possam ser fechados por completo e, ao mesmo tempo, produzir a vibração das cordas vocais, esse aprendiz conseguirá articular a nasal bilabial em final de sílaba de maneira mais ou menos acurada na primeira tentativa. Como esse processo exige um certo esforço construtivo da parte do falante, entende-se que este terá de focar sua atenção especificamente na aproximação dos lábios, na vibração das cordas vocais e na integração destes gestos motores em uma articulação coordenada.

Todavia, é notável esclarecer que, quanto mais esse aprendiz ouvir ou articular o som alvo, dentro de um contexto social e discursivo, mais familiar essa forma linguística se tornará. Como resultado, esse som será reconhecido e compreendido com maior destreza pelo falante. O mesmo vale para sílabas, palavras, frases e sentenças de uma língua, isto é, quando essas formas se estabelecem como uma rotina completamente familiar e bem ensaiada, sua produção e, conseqüente, percepção não reivindicam mais esforço construtivo da parte desse indivíduo. Na visão de Langacker (1987, p. 58),

[...] qualquer palavra, em uso diário, constitui uma unidade articulatória para falantes típicos. Além das unidades fonológicas de tamanhos diversos, nós podemos propor unidades semânticas, ou seja, conceitos estabelecidos. Um conceito novo requer um esforço construtivo assim como uma nova estrutura fonológica exige. Ao aprender o que é um unicórnio, por exemplo, uma pessoa presta atenção explícita ao seu caráter semelhante a um cavalo, ao fato de que tem apenas um único chifre e à localização deste chifre em sua cabeça. Uma vez que a noção tem o status de uma unidade, ela evoca estas especificações como uma entidade unificada familiar e não precisa prestar atenção nelas individualmente.²⁹

²⁹ Tradução da autora para: “[...] any word in everyday use constitutes an articulatory unit for typical speakers. In addition to phonological units of various sizes, we can posit semantic units, i.e. established concepts. A novel concept requires a constructive effort, just as a novel phonological structure does. In learning what a unicorn is, for example, a person pays explicit attention to its horse like character, to the fact that it has just a single horn, and

Considerando que a percepção é guiada pela ação e esta informa a percepção (FOWLER *et al.*, 2003; GOLDSTEIN; FOWLER, 2003), assume-se que a produção e a consequente compreensão de um som (ou uma sequência sonora) dependem de dois fatores primordiais: i) o compartilhamento de uma moeda fonológica comum; e ii) o adequado entrenchamento dos segmentos e da prosódia da língua alvo na mente de ambos o ouvinte e o falante para que esse compartilhamento se torne possível. Diante dessa realidade, pode-se supor que a inteligibilidade e a compreensibilidade de um enunciado estão subordinadas à produção e à percepção acuradas dos sons da fala tanto da parte do falante quanto da do ouvinte. Por conseguinte, a fim de estabelecer uma interação comunicativa eficiente, torna-se crucial formar o conceito apropriado para os aspectos segmentais e suprasegmentais do idioma alvo. Tendo em vista que cada falante de uma língua tem sua própria maneira de conceber e categorizar os sons em sua mente, isso mostra que a conceptualização e categorização exercem um papel relevante no processo de formação do conceito adequado para esses aspectos, independentemente de a língua ser nativa ou não.

Ao conceptualizar (ou interpretar) um segmento ou suprasegmento, o falante passa a vincular um significado ou conceito, o qual é formado com base em suas experiências físicas e socioculturais. Segundo Couper (2018), diferentemente da fonologia gerativa que pressupõe que as categorias são determinadas pela presença ou ausência de traços distintos, uma abordagem baseada no uso foca em como a estrutura surge a partir do uso. Por essa razão, o estudioso sustenta que a pronúncia está entrelaçada à construção do significado. Apesar de ser fenômeno mental, Langacker (2013) explica que a conceptualização está embasada na realidade física em função de consistir em uma atividade do cérebro, que funciona como uma parte integrante do corpo, o qual funciona como uma parte integrante do mundo. No entendimento do linguista, os significados também são concebidos a partir da interação social por serem negociados pelos interlocutores por intermédio de mútuas avaliações de seus conhecimentos, pensamentos e intenções. Para Langacker (1999, p. 101),

[h]Á um mundo real. Inevitavelmente, nós o habitamos. Como uma espécie, nós EVOLUÍMOS para lidar com ele de forma bem-sucedida. Como indivíduos, nós nos DESENVOLVEMOS para lidar com ele prosperamente. Nossa existência e interação com o mundo são baseadas em nossos corpos. Nossos cérebros são órgãos físicos incrustados em nossos corpos e nossas mentes residem na atividade de nossos cérebros. Todas as facetas dos mundos mentais que construímos derivam,

to the location of this horn on its head. Once the notion has the status of a unit, he evokes these specifications as a familiar gestalt, and need not attend to them individually”.

basicamente, de nossa experiência corporificada como criaturas físicas no mundo real.³⁰

Tal como Lakoff (1987) assegura que o princípio de corporificação igualmente se estende aos sons da fala, Mompean (2014) sugere que, assim como a estrutura da língua, a organização fonológica também está arraigada às experiências físicas, sociais e culturais dos indivíduos, inclusive às restrições impostas por seus corpos. De acordo com Mompean (2014), essas experiências e restrições têm o poder de moldar o comportamento linguístico dos falantes a ponto de motivar ou não a existência e o entrincheiramento de estruturas linguísticas. Haja vista que estas são abstraídas de eventos de uso, reconhece-se que o corpo humano desempenha um papel significativo na produção e na percepção dos sons de uma língua e que a organização fonológica se estrutura por meio da interação entre corpo e o mundo sociofísico (MOMPEAN, 2014).

Assim sendo, pode-se afirmar que, em decorrência de encontrar-se apoiada na ação motora, na percepção e na nossa interação com o mundo que nos circunda, a aprendizagem dos sons e da prosódia de uma língua é um processo que reivindica mente (raciocínio, conceptualização, categorização, atenção, memória etc.), corpo (cérebro, gestos corporais e reações somatossensoriais) e interação sociocultural. Em vista disso, torna-se ponderável aceitar que a pronúncia não é simplesmente uma atividade física (UNDERHILL, 2005), mas uma atividade cognitiva, corporificada e socioculturalmente guiada que requer prática baseada em conceito.

Atentando para o fato de que os sons de uma língua são vistos como entidades conceptuais (LANGACKER, 1987), unidades como [i] e [f], por exemplo, podem ser interpretadas como conceitos. Como suas rotinas articulatória e auditiva fazem parte do seu conteúdo, a teoria langackeriana assume que os conceitos dessas unidades podem ser ativados sem ter que produzir e/ou escutar tais sons. Isso demonstra que, do mesmo modo como os conceitos semânticos, os conceitos fonológicos podem igualmente ser evocados, até certo ponto, sem a necessidade de estímulo ou controle motor. Para compreender isso, Langacker (1987) sugere ter em mente que os eventos de uso são frequentemente puramente conceptuais sem nenhuma manifestação física evidente e um exemplo disso seria a utilização da língua no

³⁰ Tradução da autora para: “[t]here IS a real world. Unavoidably, we inhabit it. As a species, we have EVOLVED to cope with it successfully. As individuals, we DEVELOP to cope with it successfully. Our existence and interaction with the world is grounded in our bodies. Our brains are physical organs embedded in our bodies, and our minds reside in the activity of our brains. All facets of the mental worlds we construct derive ultimately from our embodied experience as physical creatures in the real world”.

pensamento verbal (ou fala interna)³¹. Em outras palavras, o que o linguista pretende dizer é que ambos o significado e a forma (som) são concebidos como entidades conceptuais em virtude de haver ocasiões em que sua manifestação física completa não é necessária, conforme se observa, por exemplo, no pensamento verbal.

Para Langacker (1987), as conceptualizações são linguisticamente codificadas e associadas às estruturas fonéticas. No entanto, o estudioso alerta que, apesar de o falante “ouvir” mentalmente uma sequência de vocalizações, isso não denota que os sons reais foram emitidos fisicamente. Por entender a língua como uma entidade cognitiva, o modelo langackeriano se sente impelido a crer que o sinal de fala deve ser considerado não só em termos físicos, mas igualmente em termos psicofísicos. Essa noção tem respaldo na questão de que a representação cognitiva das expressões linguísticas procede mais diretamente de impressões auditivas e indiretamente de ondas sonoras, as quais dão origem a tais impressões. A esse respeito, Langacker (1987, p. 78) comenta que

[n]osso conhecimento dos sons da fala é multifacetado. Em virtude de os sons serem entidades perceptuais, uma faceta de suas representações cognitivas consiste em impressões auditivas ou rotinas perceptuais. Também conhecemos os sons a partir de um ponto de vista articulatório; rotinas motoras cognitivamente guiadas constituem, portanto, uma segunda dimensão de sua representação mental. Outras dimensões, que parecem ser de menor significância, incluem sensações cinestésicas que acompanham um evento articulatório, bem como o retorno auditivo que um falante recebe a partir de seus próprios enunciados [...].³²

Nesse cenário, repara-se que tanto os sons quanto as facetas articulatórias dos sons da fala são vistos como entidades conceptuais. Da perspectiva perceptual, a teoria langackeriana pressupõe que um falante pode lidar com um som de duas maneiras: ou ele escuta-o como um evento perceptual motivado por um estímulo, ou imagina que o ouviu, isto é, pode ativá-lo como uma imagem auditiva, conforme sucede no pensamento verbal. Lima *et al.* (2015) explicam que os humanos possuem a capacidade de construir e processar imagens auditivas mentais de vozes ou canções a ponto de, às vezes, percebê-las tão vividamente quanto uma experiência perceptual real. Isso seria, nas palavras desses estudiosos, como “ouvir com os ouvidos da mente”. Langacker (1987), então, postula que a imagem auditiva é entendida como

³¹ Consiste na habilidade de “ouvir” a fala interna sem estimulação auditiva ou movimento intencional dos lábios, língua e mãos (MARTIN *et al.*, 2014).

³² Tradução da autora para: “[o]ur knowledge of speech sounds are multifaceted. Because sounds are perceptual entities, one facet of their cognitive representations consists of auditory impressions or perceptual routines. We also know sounds from an articulatory standpoint; cognitively directed motor routines therefore constitute a second dimension of their mental representation. Other dimensions, which appear to be of less significance, include the kinesthetic sensations that accompany an articulatory event, as well as the auditory feedback a speaker receives from his own utterances [...]”.

primária em consequência de servir para categorizar o insumo acústico como uma instância de um determinado segmento.

Da perspectiva da representação articulatória de um som, a teoria langackeriana assegura que ocorre situação análoga: ou o falante executa a rotina articulatória e realiza esse segmento, ou imagina que o produziu, melhor dizendo, o indivíduo pode ensaiar a rotina motora mentalmente sem ter de traduzir essa atividade em gestos musculares. Nesse caso, a representação cognitiva é tomada como primária em razão de direcionar a sequência motora (LANGACKER, 1987). Conforme observa Langacker (1987, p. 113),

[u]ma rotina auditiva é um aspecto do conhecimento de um falante sobre de um som da fala, enquanto as rotinas motora e cinestésica constituem seu conhecimento de um som da fala a partir do ponto de vista articulatório. Essas rotinas podem ser ativadas como eventos conectados autonomamente ou periféricamente. Um falante que se torna surdo ou paralisado e não é mais capaz de implementar tais rotinas periféricamente pode, contudo, possuir o conhecimento auditivo ou articulatório de um som se ele puder ativá-los de forma autônoma (como imagens).³³

Em outros termos, Langacker (1987) sugere que: i) apesar de estar temporariamente surdo, um falante pode continuar com o pleno conhecimento dos sons de sua língua e ser capaz de falar silenciosamente; e ii) mesmo que esteja temporariamente paralisado a ponto de não ser capaz de executar movimentos musculares quando envia comandos neurais para produzir um segmento, o falante, ainda assim, pode conservar o domínio das rotinas motoras necessárias para falar. Daí a justificativa para a teoria langackeriana estipular que a imagem auditiva corresponde a uma faceta da nossa conceptualização auditiva de um som e a imagem motora, a uma faceta da nossa conceptualização articulatória desse som. Em vista disso, acredita-se que a aprendizagem dos sons e da prosódia de uma língua envolve conceptualização, categorização e formação de conceito.

Por fim, convém destacar um outro aspecto significativo para a aprendizagem da pronúncia de um idioma. Como a escrita tem se convertido em um componente indispensável à sociedade moderna e grandes quantidades de informações necessitam ser armazenadas e transmitidas, é normal que a conexão entre fala e escrita se torne cada vez mais próxima (LANGACKER, 1968), ainda mais, em um mundo globalizado ancorado pela tecnologia. Já que a ortografia é parte integrante da grafia de uma língua, é compreensível que a forma escrita

³³ Tradução da autora para: “[a]n auditory routine is one aspect of a speaker’s knowledge of a speech sound, whereas motor and kinesthetic routines constitute his knowledge of a speech sound from the articulatory standpoint. These routines can be activated as either autonomous or peripherally connected events. A speaker who becomes deaf or paralyzed and is no longer able to implement these routines peripherally can nonetheless be said to have auditory or articulatory knowledge of a sound if he can activate them autonomously (as images)”.

venha exercer algum tipo de influência sobre a forma falada, fenômeno este denominado de pronúncia de grafia (LANGACKER, 1968). Em determinadas variedades do inglês, por exemplo, é bastante comum se verificar nativos pronunciando a palavra “*often*” (frequentemente) sem a realização do som que representa o grafema <t>, enquanto, em outras variedades, é possível identificar nativos produzindo a mesma palavra com a realização do respectivo segmento. A explicação para isso está no fato de esses falantes estarem baseando sua pronúncia na grafia do morfema, fazendo com que, em algumas variedades, haja possibilidades alternadas para a pronúncia de “*often*”. A fim de perceber e produzir adequadamente a pronúncia de uma sílaba, palavra, frase ou sentença, é essencial que o falante possua os conceitos apropriados para as representações gráficas dessas sequências sonoras. Para tanto, é basilar ter domínio não somente da fonologia, mas também da relação entre ortografia e pronúncia na língua alvo (COUPER, 2009).

Ante o exposto, neste capítulo, define-se que a grande contribuição da Fonologia Cognitiva ao ensino de pronúncia consiste em demonstrar que a fonologia faz parte da gramática de uma língua e merece ser abordada na aula de língua, seja esta nativa ou não. Dado que a aprendizagem dos sons e da prosódia emerge na interação social, isso revela que esses aspectos não devem ser trabalhados isoladamente, mas dentro de um contexto social e discursivo, permitindo preparar o aprendiz para transitar nas variadas situações de uso da língua alvo. Ao mostrar que a aprendizagem de uma palavra exige o domínio de sua pronúncia, significado e função sintática dentro do enunciado, tem-se a evidência de que a fonologia não pode ser ensinada de maneira desconectada do léxico e da gramática. Vale mencionar ainda que, graças a seus pontos cruciais serem categorias, conceitos e formação de conceitos, a Fonologia Cognitiva tem sido recomendada e aplicada na área de ensino-aprendizagem de pronúncia, inclusive na formação docente (FRASER, 2000a, 2000b, 2001, 2010; BUCKLAND; FRASER, 2008; COUPER, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018).

Tendo finalizado a discussão da aprendizagem dos sons de uma língua a partir da concepção da Fonologia Cognitiva, passa-se, a seguir, à discussão do ensino de pronúncia sob o prisma do inglês como língua internacional (ILI).

2 INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL (ILI)

O objetivo deste capítulo é apresentar a perspectiva de ensino da pronúncia do inglês como língua internacional (ILI), que é uma das bases teóricas desta pesquisa. Ao ter-se propagado ao redor do planeta de forma vertiginosa, o inglês passou a ser falado mais por pessoas para as quais ele é uma segunda língua (L2) e/ou estrangeira (LE) do que por aquelas a quem ele é uma primeira língua (L1). Nisso está a pertinência para se adotar uma concepção de ensino de sua pronúncia como língua internacional. Sendo assim, em um primeiro momento, descrevem-se as principais causas que favoreceram a ascensão do inglês como língua internacional. Em seguida, abordam-se as definições do termo ILI e, posteriormente, entra-se no mérito do ensino da pronúncia do inglês nesta perspectiva.

2.1 Ascensão do Inglês como Língua Internacional

A fim de compreender o estado atual do inglês e que fatores o impeliram ao *status* de língua internacional ou global, é fundamental conhecer a sua história e a de seu povo³⁴. Como bem lembram Baugh e Cable (2002, p. 1),

[...] as forças políticas, econômicas e sociais influenciam uma língua. Essas forças moldam a língua em todos os aspectos, mais obviamente no número e propagação de seus falantes e no que é chamado de “sociologia da língua”, mas igualmente nos significados das palavras, nos sotaques da língua falada e, até mesmo, nas estruturas da gramática. A história de uma língua está intimamente vinculada à história dos povos que a falam.³⁵

Do ponto de vista histórico-linguístico, o inglês é uma língua oriunda da família germânica ou, mais especificamente, do ramo germânico ocidental, o qual pertence à família das línguas indo-europeias, cuja língua-mãe é o proto-indo-europeu (LASS, 1998). Embora muitos docentes insistam em tratar o inglês como uma língua única em sala de aula, Crystal

³⁴ Antes de entrar no mérito da história da língua inglesa propriamente dita, compete esclarecer em função desta tese não se enquadrar como um estudo de cunho sociolinguístico-histórico e do curto espaço para aprofundar a descrição de cada período da sua história, assim como explicar todas as transformações linguísticas significativas ocorridas no decurso de sua formação, optou-se por apresentar apenas um relato sucinto da história desse idioma e da de seu povo.

³⁵ Tradução da autora para: “[...] political, economic, and social forces influence a language. These forces shape the language in every aspect, most obviously in the number and spread of its speakers, and in what is called “the sociology of language,” but also in the meanings of words, in the accents of the spoken language, and even in the structures of the grammar. The history of a language is intimately bound up with the history of the peoples who speak it.

(2004) assegura que as Ilhas Britânicas³⁶ sempre foram uma região multilíngue e que a principal fonte dessa informação é a *História Eclesiástica da Nação Inglesa de Bede*, escrita ao redor de 730, a qual principia com uma declaração reconhecendo a existência de uma Britânia multiétnica e multilíngue. O estudioso destaca ainda que o território britânico também era multidialetal, uma vez que as línguas eram faladas em diferentes dialetos. Enfim, pode-se dizer que o inglês descende de uma mistura de línguas, culturas, etnias e raças, conforme atesta a sua própria história. Ademais, convém assinalar que, graças aos constantes contatos com outras línguas ao longo tempo e de ser amplamente utilizado por falantes de diferentes nacionalidades na atualidade, entende-se que o inglês é uma língua constituída por sotaques e dialetos tanto nativos quanto não nativos.

O inglês teve sua origem em uma região denominada de Ilhas Britânicas, a qual compreende a Grã-Bretanha (Inglaterra, Escócia, País de Gales) e a Irlanda na atualidade. Muitos séculos antes da Era Cristã, tais ilhas eram povoadas por tribos que falavam um conjunto de dialetos chamado de línguas célticas, as quais provinham do ramo das línguas indo-europeias. Os domínios dos celtas se estendiam por diversas partes da Europa (Grã-Bretanha, Irlanda, França, Espanha, Alemanha, Itália, Grécia), inclusive na Ásia Menor (BAUGH; CABLE, 2002; ALGEO, 2010). Por conta de suas terras férteis e seu posicionamento geográfico, muitos povos sentiram-se impelidos a cobiçar a posse da Britânia, desencadeando, assim, inúmeras invasões no decorrer dos séculos.

Após algumas investidas não muito bem-sucedidas, finalmente, ao redor de 43 d. C., o Império Romano logrou êxito na invasão à Britânia a ponto de essa região permanecer sob seu controle até 410 d. C. Como era de se prever, o latim, a cultura e o pensamento romanos começaram a exercer grande influência não só no idioma, mas também no modo de vida dos celtas. Entretanto, devido ao enfraquecimento do poder romano e do conseqüente declínio de seu império com o passar do tempo, suas tropas foram forçadas a deixar as Ilhas Britânicas com o intuito de retornar a Roma, a qual carecia de proteção militar. Por volta do século V, o território inglês se encontrava praticamente desprotegido em função dessa desocupação romana em massa, fazendo com que tribos de origem germânica (anglos, frísios, jutos e saxões) aproveitassem a ocasião para conquistar essas terras. O resultado dessas incursões e dos contatos com as línguas dos invasores culminou na formação de um novo idioma, o qual viria a ser chamado de língua inglesa.

³⁶ Também denominada como Britânia, nome que foi dado à região da Grã-Bretanha pelos romanos.

É válido mencionar que, entre os séculos V e XI, deu-se início, na Europa, a um período de cristianização promovido pela Igreja Católica, cuja finalidade era fortalecer seu poder e promover sua expansão como instituição. Por efeito disso, missionários cristãos foram enviados às terras inglesas com o objetivo de cristianizar a população que era de origem pagã. De acordo com Viney (2008), os monges não só construíram igrejas, mas também ensinaram poesia, grego, latim e, é claro, o cristianismo. Apesar das significativas influências do latim e do grego na constituição linguística do inglês, a ação das línguas germânicas foi a mais decisiva em sua formação. No que concerne à pronúncia das palavras, convém mencionar que

[o]s escritores geralmente escolhiam suas próprias grafias das palavras e tentavam mostrar, pela grafia, como uma palavra era pronunciada. Todas as letras de uma palavra eram pronunciadas. Por exemplo, a letra *h* em **hring** (*ring*) era pronunciada. A pronúncia da mesma palavra variava de um dialeto para o outro, por isso, havia diferentes grafias para uma mesma palavra (VINEY, 2008, p. 10).³⁷

Crystal (2018) salienta que essa variação ortográfica refletia tanto as preferências individuais com relação à grafia das palavras, quanto às tentativas de representar precisamente os sons de uma determinada localidade. Isso aponta para uma época em que a escrita evidenciava a pronúncia dos falantes, algo bastante comum em tempos mais remotos na história de uma língua (LASS, 2000).

Mais tarde, em torno de 1066, após o falecimento do rei inglês Edward, uma disputa se desencadeou entre o novo rei inglês, Harold, e o líder da Normandia³⁸, William, o qual declarava ter sido escolhido pelo próprio primo, antes de falecer, para ser seu sucessor. Essa disputa entre Inglaterra e França ficou conhecida como Batalha de *Hastings*, a qual resultou na morte do novo rei anglo-saxão e na dominação francesa em território britânico. Graças a isso, a cultura e a língua francesas tornaram-se as novas influências na vida e no idioma do povo inglês. Segundo Crystal (2018), o bilinguismo floresceu rapidamente entre aqueles que cruzavam a divisão entre as classes sociais, isto é, de um lado, ingleses aprendiam francês para obter vantagens perante a aristocracia, por outro lado, os funcionários baroniais aprendiam inglês como parte do contato diário com as comunidades locais. Todavia, compete alertar que, para o estudioso, isso não significa que a nova monarquia estivesse utilizando o inglês como veículo de comunicação e interação social. Na verdade, o francês e o latim eram empregados

³⁷ Tradução da autora para: “[w]riters usually chose their own spellings of words, and they tried to show in the spelling how a word was pronounced. All the letters in a word were pronounced. For example, the letter *h* in **hring** (*ring*) was pronounced. The pronunciation of the same word varied from one dialect to another, so there were different spellings of the same word”.

³⁸ região noroeste da França.

como meios de comunicação pelo governo, Igreja e literatura, enquanto o inglês ficava restrito à fala cotidiana de pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade em seus diferentes dialetos regionais. Como resultado disso, a pronúncia e a grafia na língua inglesa foram moldadas em consonância com as impressões que esses usuários tinham de como representar os sons em sua forma escrita. A esse respeito, Viney (2008, p. 25) informa que

[u]ma palavra poderia ter uma série de grafias diferentes. Havia mais de vinte formas de grafar *people* (por exemplo, **pepylle**, **puple**, **peeppe**), mais de quinhentas formas de grafar *through*, mais de sessenta formas de grafar *she* e muito mais variações. Às vezes, a grafia de um dialeto tem sobrevivido, junto com a pronúncia de outro. Por exemplo, *busy* é a grafia de um dialeto, porém a pronúncia /bizi/ é de outro.³⁹

Apesar dos contatos linguísticos, sociais e culturais e da atuação de processos de variação e mudança linguísticas ao longo do tempo, muitas dessas grafias terminaram sendo preservadas. Isso explica as muitas discrepâncias na relação grafema-soma e as irregularidades na grafia dos itens lexicais no inglês atual.

Além disso, é pertinente sublinhar que, em decorrência da destruição de centenas casas e vilas provocadas pelos normandos em território inglês durante a Batalha de *Hastings*, um sentimento de revolta e nacionalismo foi despertado nos corações dos ingleses, servindo de pretexto para dar início à Guerra dos 100 Anos (1337-1453). Esse nacionalismo estabelecia que, para ser um verdadeiro inglês, era primordial falar a língua inglesa e valorizar a própria cultura. As consequências dessa série de conflitos foram o abandono do francês como língua oficial na Inglaterra em favor do inglês, a derrota dos ingleses ao final de aproximadamente cem anos de luta e o confisco de bens de nobres ingleses em terras normandas. Quanto à língua inglesa especificamente, Crystal (2018) assinala que, ao redor de 1425, estava sendo bastante utilizada na fala e na escrita da população britânica.

Com o advento da imprensa, no século XV, surgiu o interesse pela publicação de livros escritos em inglês. Haja vista que este exibia uma significativa variação ortográfica, os impressores resolveram optar pelo dialeto pertencente à região do *East Midlands*⁴⁰ em função de ser a variedade falada em Londres e a mais empregada em documentos oficiais (VINEY, 2008). No entanto, vale ressaltar que essa escolha não residia em uma grafia organizada, a qual só foi se desenvolvendo gradualmente no decorrer do tempo. Do ponto de vista fonético-

³⁹ Tradução da autora para: “[o]ne word could have a number of different spellings. There were more than twenty ways of spelling *people* (for example, **pepylle**, **puple**, **peeppe**), more than five hundred ways of spelling *through*, more than sixty ways of spelling *she* and many more variations. Sometimes a spelling from one dialect has survived, together with the pronunciation from another. For example, *busy* is the spelling from one dialect, but the pronunciation /bizi/ is from another”.

⁴⁰ Corresponde à região leste do centro da Inglaterra.

fonológico, pode-se declarar que muitos sons, nessa época, sofreram modificações ou simplesmente desapareceram. Dentre esses fenômenos, citam-se os seguintes exemplos (BROWN, 2014; CRYSTAL, 2018; VINEY, 2008; ALGEO, 2010): a) alguns ditongos tornaram-se vogais simples, enquanto novos ditongos surgiram (hūs /hu:s/ → house /haʊs/); b) o schwa /ə/, em posição de final de palavra (stane → stone), deixou de ser pronunciado, restando apenas o grafema <e> na grafia dos vocábulos para mostrar que a vogal precedente é longa; c) grafemas como, por exemplo, <k>, <w>, <l> e <t> que eram pronunciados em palavras como “knee”, “wrong”, “would” e “castle” deixaram de ser produzidos no inglês atual, permanecendo apenas na grafia.

Retomando à questão do desenvolvimento do território inglês, destaca-se que, ao longo do reinado de Elizabeth I (1558-1603), a Inglaterra alcançou o seu fortalecimento como nação e potência marítima, o que levou ao aumento de suas possessões além-mar. Aliás, compete frisar que a sua prosperidade econômica, política e militar contribuiu para a expansão do uso da língua inglesa como veículo de comunicação e interação social em diversas partes do globo terrestre. Para Viney (2008), o século XVI foi um tempo de significativas mudanças em virtude das explorações europeias em terras americanas, asiáticas e africanas e da aprendizagem frutificar em todas as áreas do saber. Graças à expressiva necessidade de se expressar um grande número de ideias novas, após quase 300 anos sem ser tão utilizado como veículo de comunicação, o inglês passou a fazer parte da vida cotidiana de pessoas e cerimônias religiosas a partir de então (VINEY, 2008). Segundo Algeo (2010, p. 157),

[e]sses novos e revividos usos forneceram um forte motivo para “fazer isso bem feito”. Ademais, os ingleses estavam descobrindo seu lugar na cena internacional, tanto política quanto cultural, e essa descoberta também despertou o desejo de tornar a língua “copiosa”, isto é, ter um vocabulário amplo o suficiente para lidar com todos os novos assuntos sobre os quais os ingleses precisavam conversar.⁴¹

Nesse caso, pode-se dizer que, a expansão gradativa do uso da língua inglesa nos séculos seguintes, para fins de interação comunicativa entre nativos e não nativos em colônias inglesas estabelecidas ao redor do mundo, serviu de gatilho para tal propagação. Enfim, é sabido que o *status* mundial do inglês na contemporaneidade nada mais é do que o resultado da expansão do poder colonial britânico, que alcançou seu pico em fins do século 19, e da emergência dos

⁴¹ Tradução da autora para: “[t]hese revived and new uses provided a strong motive for “getting it right.” In addition, English people were discovering their place on the international scene, both political and cultural, and that discovery also prompted a desire to make the language “copious”, that is, having a large enough vocabulary to deal with all the new subjects English people needed to talk about”.

Estados Unidos⁴², ex-colônia inglesa, como a principal potência econômica do século 20 (CRYSTAL, 2018). Diante desse cenário, cabe alertar que a motivação dessa ascensão não reside apenas na mera propagação do uso desse idioma, mas na estreita ligação entre dominância linguística e poder econômico, tecnológico e cultural. Para Crystal (2012, p. 7),

[s]em uma forte base de poder, de qualquer tipo, nenhuma língua pode progredir como um meio internacional de comunicação. A língua não tem uma existência independente, vivendo em algum tipo de espaço místico separado das pessoas que a falam. A língua existe somente nos cérebros, nas bocas, nos ouvidos, nas mãos e nos olhos de seus usuários. Quando eles prosperam, no palco internacional, sua língua prospera. Quando eles falham, sua língua falha.⁴³

Por conseguinte, o que torna uma língua internacional/global não é o número de pessoas que a utilizam como meio de comunicação, mas quem a fala. O latim, por exemplo, alçou ao *status* de língua internacional por efeito do poder político-militar do Império Romano, porém, com o enfraquecimento de seu poder, a língua latina acabou declinando junto com seu povo a ponto de permanecer restrita ao âmbito de mosteiros e do meio acadêmico na época atual. Em face disso, verifica-se que uma língua atinge o *status* de idioma internacional ou global não por causa de suas propriedades estruturais intrínsecas, do tamanho de seu léxico, de ter sido um veículo de um momento glorioso na literatura do passado ou por estar associada a uma grandiosa cultura ou religião, mas em razão do poder político-militar de seu povo (CRYSTAL, 2012).

Apesar do prestígio histórico do inglês britânico, o inglês americano é o que se encontra na posição de variedade mais influente e importante no momento presente. De acordo com Algeo (2010), essa vertiginosa ascensão da variedade americana se deve à influência de vários fatores, tais como: filmes, televisão, música popular, Internet e Rede Mundial, viagens e controle aéreos, comércio, publicações científicas, assistências econômica e militar, inclusive atividades dos Estados Unidos em questões mundiais, mesmo quando não tão populares. Além desses fatores, cabe citar que

[...] o Ensino de Língua Inglesa (ELI), uma das molas propulsoras mais poderosas desse processo que, longe de se tratar apenas de uma inocente sigla ou de uma singela combinação de palavras, movimenta uma indústria global multibilionária, altamente

⁴² A independência dos Estados Unidos ocorreu em 4 de julho de 1776, marcando o fim da colonização inglesa em terras americanas.

⁴³ Tradução da autora para: “[w]ithout a strong power-base, of whatever kind, no language can make progress as an international medium of communication. Language has no independent existence, living in some sort of mystical space apart from the people who speak it. Language exists only in the brains and mouths and ears and hands and eyes of its users. When they succeed, on the international stage, their language succeeds. When they fail, their language fails”.

competitiva e que se orienta a partir das decisões de adoção de um modelo de “inglês padrão”, concebido nos centros hegemônicos, Inglaterra e Estados Unidos, para daí ser difundido e ensinado a um público de alguns bilhões de pessoas em praticamente todo o mundo. (SIQUEIRA, 2015, p. 234).

Ainda que centenas de professores e instituições de ensino cultivem e propaguem o ensino e a aprendizagem do inglês padrão americano, é imprescindível ter em mente que o inglês não se resume às variedades britânica e americana em decorrência de ser constituído por um conjunto de variedades (africanas, indiana, irlandesa, canadense etc.), as quais descendem da mesma raiz. Nesse contexto, é essencial frisar que a variedade padrão do inglês não se origina de fatores linguísticos, mas sim de fatores históricos e sócio-políticos, o que induz à compreensão de que não há variedade inerentemente superior (LARSEN-FREEMAN *et al.*, 2016). Como meio globalizado para a comunicação internacional, o inglês transcende todas as fronteiras nacionais (SEIDLHOFER, 2004), ensejando assumir que esse idioma pertence a todos os seus usuários (nativos e não nativos), os quais possuem os mesmos direitos sobre tal (CRYSTAL, 2001; JENKINS, 2001, 2015; RAJAGOPALAN, 2009, 2019).

Nesse sentido, considerando que a Linguística Histórica e a Sociolinguística têm fornecido evidências de que o inglês se trata de uma reunião de dialetos e sotaques nativos e não nativos desde os primórdios de sua existência e que o número de usuários não nativos já ultrapassou significativamente o número dos que falam esse idioma como L1, postula-se que negar a existência da variação linguística e impor o ensino de uma única variedade em sala de aula é equivocado e ultrapassado, dada a realidade incontestável de que a variação é uma característica inerente de qualquer língua humana (LABOV, 2008). Embora existam muitos dialetos (ou variedades) do inglês, todos compartilham traços fonológicos, lexicais e gramaticais o suficiente para serem reconhecidos sob esse termo (NELSON; KANG, 2015). Daí a justificativa para se ensinar a pronúncia do inglês como língua internacional (ILI), visto que a interação comunicativa nesse idioma não se dá mais apenas com a comunidade nativa (britânica, americana etc.), mas majoritariamente com a comunidade internacional (falantes de diferentes nacionalidades).

2.2 Definindo o Inglês como Língua Internacional (ILI)

De acordo com Rajagopalan (2010), desde o final da Segunda Guerra Mundial (1945), o mundo tem assistido a vertiginosa expansão do inglês como segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) graças ao fato de os Estados Unidos terem alcançado o *status* de principal

potência econômica partir daquele momento. Rose e Galloway (2019, p. 3) vão mais além lembrando que “[e]m apenas 500 anos, o mundo viu o inglês crescer de uma língua nacional falada por pouco mais de 3 milhões de pessoas para uma língua global aprendida por aproximadamente 2 bilhões de falantes”⁴⁴. Consequentemente, a rápida expansão mundial do comércio, ensino superior, pesquisa científica, arte, turismo e esporte profissional tem conduzido, cada vez mais, os falantes não nativos a usar o inglês como uma língua compartilhada de comunicação com outros não nativos, e, cada vez menos, com falantes nativos (WALKER *et al.*, 2021). Segundo Walker *et al.* (2021), isso contribuiu para dar origem ao que se chama de inglês como língua internacional (ILI) ou *English as an International Language* (EIL).

Considerando, então, que o inglês vem sendo empregado, com mais frequência, como uma ferramenta de comunicação entre falantes de diferentes nacionalidades e culturas, nos mais variados contextos de seu uso, a ponto de transcender suas fronteiras nacionais, surge a necessidade de se compreender os usos globais das diferentes variedades do inglês para a comunicação internacional e intercultural, assim como propor políticas linguísticas, metodologias e materiais didáticos voltadas para esse novo cenário. Por conta dessas questões, o ILI tem atraído, nas últimas décadas, a atenção de inúmeros estudiosos pertencentes ao campo da Linguística Aplicada, principalmente na área de ensino de língua inglesa. Na visão dos linguistas aplicados, o ILI se trata de um novo paradigma para a pesquisa, a prática e o ensino da língua inglesa. Em relação a este último, compete sublinhar que o ILI é considerado mais autêntico e relevante para a sala de aula de inglês como língua estrangeira (LE), quando comparado com os modelos de falantes nativos.

Quanto a sua definição, é válido informar que a nomenclatura ILI tem sido conceptualizada diferentemente pelos estudiosos, variando desde uma concepção de muitas variedades do inglês falado nos dias de hoje até o modo de usar esse idioma por parte de seus usuários⁴⁵. Segundo Llurda (2004), o ILI se enquadra como o termo mais adequado para fazer referência à maioria dos usos atuais do inglês ao redor do mundo, especialmente naquelas situações que envolvem não nativos interagindo em inglês com falantes nativos e não nativos. Para Low (2015, 2021), o ILI é um conceito mais amplo que abrange a comunicação entre nativo e não nativo e a comunicação entre não nativo e não nativo, podendo ser definido como

⁴⁴ Tradução da autora para: “[i]n just 500 years, the world has seen English grow from a national language spoken by fewer than 3 million people to a global language learned by an estimated 2 billion speakers”.

⁴⁵ Como esta tese não tem como foco fazer uma descrição exaustiva das concepções do ILI, decidiu-se por citar apenas algumas para fins de ilustração.

um paradigma que aceita as diferentes variedades do inglês e busca compreender como tais variedades são usadas para a comunicação internacional e intercultural.

Já Sharifian (2009) argumenta que o ILI se refere a um paradigma para pensamento, pesquisa e prática, sugerindo que engajar na prática, informada pela perspectiva do ILI, significa engajar no pensamento crítico e na pesquisa. McKay (2010), por seu turno, postula que o ILI é um termo guarda-chuva que caracteriza o uso do inglês entre quaisquer falantes de inglês como segunda língua, independentemente de compartilharem ou não a mesma cultura, e entre falantes de inglês como segunda e primeira língua. McKay (2002, 2018) cita ainda que o uso do inglês não está mais conectado à cultura dos países que o utilizam como primeira língua (L1), frisando que, por ser uma língua internacional, esse idioma passa a se integrar à cultura do país em que é usado.

Mais recentemente, Marlina (2014, 2018) propõe que o ILI seja interpretado como uma lente linguística e epistemológica que os pesquisadores, estudiosos e educadores podem usar a fim de criticamente: i) visitar e reconsiderar as suas maneiras de conceptualizar o inglês; ii) reavaliar as ferramentas analíticas e abordagens que adotam na sociolinguística do inglês e nas disciplinas do TESOL; e iii) rever suas estratégias pedagógicas para o ensino do inglês à luz das grandes mudanças que esse idioma sofreu como resultado de sua expansão global nas últimas décadas.

Além dessas variações de conceito, existem casos em que o ILI costuma ser confundido com “inglês internacional” (IL), termo que denota uma variedade específica da língua inglesa. Essa confusão acontece porque a palavra “inglês” junto ao adjetivo “internacional” remete à noção de uma variedade particular como, por exemplo, inglês britânico, inglês canadense ou inglês coreano. Consequentemente, empregar a nomenclatura IL como sinônimo de ILI pode induzir a ideia (equivocada) de uma variedade específica do inglês, contrariando o que prega o paradigma do inglês como língua internacional. Conforme Marlina (2018, p. 4),

[e]ssa visão é extremamente problemática por sugerir a existência de uma única variedade do inglês acordada internacionalmente que pode garantir o sucesso em todas as interações comunicativas internacionais. Isso também contradiz o paradigma do ILI que rejeita a noção de uma única variedade de inglês sendo a única *língua franca* exclusiva para comunicação internacional. O paradigma do ILI – acolhe as perspectivas defendidas pelos paradigmas dos Ingleses Globais (IGs) e do Inglês como Língua Franca (ILF) – reconhece a pluralidade *assim como* a fluidez do uso do inglês observado em vários contextos comunicativos internacionais.⁴⁶

⁴⁶ Tradução da autora para: “[t]his view is highly problematic as it suggests the existence of a single internationally agreed upon variety of English that can guarantee success in all international communicative exchanges. It also contradicts the EIL paradigm that rejects the notion of a single variety of English being the only exclusive *lingua franca* for international communication. The EIL paradigm – embracing the perspectives advocated by the World

À vista disso, torna-se pertinente informar que a perspectiva do ILI (MATSUDA, 2002; MCKAY, 2000, 2002, 2010, 2018; SHARIFIAN, 2009; MARLINA, 2014, 2018; BAKER; ABDZADEH, 2020) basicamente: i) aceita e valoriza todas as variedades do inglês nos níveis nacional, regional, social e idioletal; ii) reconhece os ingleses mundiais (*World Englishes*) e enfatiza a sua relevância para o ensino da língua inglesa; iii) rejeita a concepção de um inglês monolítico típica do mundo anglófono; iv) defende a diversidade global dos usos e usuários da língua inglesa; v) rejeita a adoção de uma única variedade como língua franca para fins de comunicação em âmbito internacional ou global; vi) tem como foco a comunicação ao invés da nacionalidade do falante, da cor da sua pele etc.; e vii) assume que o inglês, com seus diversos sotaques e dialetos nativos e não nativos, é uma língua de comunicação internacional e intercultural.

Outro ponto louvável de menção diz respeito ao fato de o ILI não se configurar como uma língua (ou variedade) neutra. Essa posição encontra respaldo em dois argumentos. Primeiro, em decorrência de não haver língua rígida, nem estática, isto é, de as línguas serem moldadas e adaptadas por seus falantes segundo suas necessidades comunicativas, pressupõe-se que tentar estipular uma variedade de inglês internacional neutro seria uma tarefa árdua e inalcançável devido à impossibilidade de controlar a influência de fatores linguísticos (internos à estrutura da língua) e extralinguísticos (externos à estrutura da língua) na estrutura e no funcionamento do idioma alvo. Segundo, crer na existência de um inglês internacional neutro, desprovido de seus valores políticos, ideológicos e culturais, seria uma ilusão pelo simples fato de que dominar esse idioma se trata, na verdade, de um jogo de poder e/ou uma questão de sobrevivência a depender dos interesses e objetivos de seu usuário. Portanto, o ILI não se enquadra como uma língua internacional neutra.

Por fim, compete apontar que as pesquisas desenvolvidas nos campos do inglês como língua internacional (ILI), inglês como língua franca (ILF) e ingleses mundiais (IMs) estão sendo agrupados sob o termo guarda-chuva “ingleses globais” (*Global Englishes*) em razão de compartilharem interesses que os levam a se complementarem ao invés de competirem entre si (ROSE; GALLOWAY, 2019; BAKER; ABDZADEH, 2020). Apesar de exibirem diferenças em determinados aspectos, esses paradigmas procuram investigar e descrever a propagação global da língua inglesa, defendem a diversidade global dos usos e usuários desse idioma e rejeitam a visão de um inglês monolítico. Quanto às principais diferenças, pode-se

Englishes (WE) and English as a Lingua Franca (ELF) paradigms – recognizes the plurality *as well as* the fluidity of the use of English observed in various international communicative contexts. EIL recognizes and values all varieties of English at national, regional, social, and idiolectal levels (Marlina, 2018)”.

declarar que os IMs estão concentrados em documentar e legitimizar as variedades do inglês, o ILI está focado nos usos globais de diferentes variedades do inglês na comunicação intercultural e o ILF está preocupado com os usos variáveis do inglês na comunicação intercultural.

Em face disso, torna-se aceitável estipular que, em linhas gerais, o inglês como língua internacional (ILI) se refere às muitas variedades do inglês falado mundialmente como meio de comunicação internacional e intercultural e está interessado em investigar os usos globais e interculturais desse idioma.

2.3 Ensino da Pronúncia do Inglês sob o Prisma do ILI

No que tange ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, pode-se assegurar que o ILI advoga em favor de um ensino direcionado não somente às normas de fala nativa, mas igualmente às normas de fala não nativa. Como resultado, tira-se de foco o falante nativo para dar evidência ao falante não nativo que, à medida em que vai aprendendo, dominando, isto é, se apropriando da língua alvo, esta passa a lhe pertencer. A partir disso, dois aspectos importantes são apreendidos. Primeiro, adquirir o sotaque nativo não é a condição básica para dominar o inglês. Segundo, o sotaque materno do aprendiz não é visto como um “defeito” a ser corrigido, mas como um elemento significativo de sua identidade linguística e, por isso, merece ser respeitado. Enfim, deixa-se de dar importância à imitação exata da fala do nativo (americano, britânico etc.) para se concentrar na inteligibilidade do enunciado, a qual passa a ser a prioridade na hora de se comunicar, ensinar e aprender o idioma alvo.

De acordo com Jenkins (2001), essa visão de ensino envolve enfatizar o papel do inglês no âmbito da comunicação entre falantes de diferentes L1s, que seria a motivação principal para a sua aprendizagem nos dias de hoje. A estudiosa ainda explica que essa visão sugere a ideia de comunidade ao invés de estrangeiro (não familiar); que as pessoas possuem algo em comum ao invés de diferenças; que “misturar línguas” é aceitável; de que não há nada de errado em manter certos traços da língua materna, como o sotaque materno, por exemplo. Em poucas palavras, a preocupação é capacitar o aprendiz para aprender a língua inglesa para interagir de maneira bem-sucedida com a comunidade internacional, na qual todos os participantes possuem igual reivindicação de pertencimento (JENKINS, 2002a; RAJAGOPALAN, 2009, 2019). Na opinião de Jenkins (2002a), uma parte intrínseca dessa reivindicação é o direito de os falantes não nativos expressarem sua identidade de grupo regional (L1) em inglês por meio de seu sotaque, contanto que este último não comprometa a inteligibilidade internacional.

Smith e Nelson (1985, 2020), Smith (1992) e Nelson (2011) argumentam que o entendimento do enunciado não é somente centrado no falante ou no ouvinte, mas interacional entre ambos e que esse entendimento abrange três categorias, dentre as quais estão a inteligibilidade, a compreensibilidade e a interpretabilidade. Na concepção desses estudiosos, essas três categorias de uso da língua requerem ser pensadas como graus de entendimento em um contínuo de complexidade de variáveis (da fonológica à pragmática), no qual a inteligibilidade se encontra no grau mais baixo e a interpretabilidade, no mais alto.

A inteligibilidade consiste no reconhecimento de palavras e enunciados. Mais especificamente, esse componente compreende as características fonético-fonológicas que o indivíduo necessita para, inicialmente, reconhecer o idioma que está ouvindo e, posteriormente, apreender as palavras e sentenças que propiciarão a compreensão e a apreensão das intenções e informações transmitidas pelo interlocutor. Isso demonstra que, na interação social cotidiana, o primeiro aspecto a ser notado pelos interagentes é a pronúncia, induzindo a pressupor que reconhecer a fonética-fonologia é vital para a aquisição, aprendizagem e uso de uma língua (SMITH; NELSON, 1985; NELSON, 2011, 2020). Para Nelson (2011), é a repetida exposição a uma variedade de fala marcadamente diferente da nossa que possibilita defini-la como inteligível aos nossos ouvidos.

Um exemplo interessante relacionado à inteligibilidade seria o caso de um bebê aprendendo a dizer “mamãe”. Ainda que produza “mama” e ouça outras pessoas se referindo ou se dirigindo a sua genitora como “mamãe”, isso não impede que a criança reconheça e entenda que se trata do mesmo referente. Na opinião de Nelson (2011), observações casuais dessa natureza servem para mostrar que elementos de apreensão e produção não são impreterivelmente coincidentes. Outras situações dignas de menção seriam quando o falante emprega um inventário fonético-fonológico que difere daquele usado pelo ouvinte ou produz sequências sonoras que destoam do padrão silábico da língua alvo. Em um primeiro momento, o que pode vir a acontecer é o ouvinte começar a reparar conscientemente as novas e/ou incompatíveis realizações. De acordo com Nelson (2011, p. 33),

[i]sso não implica, como alguns estudiosos aparentemente acreditam (por exemplo, JENKINS, 2000, p. 19), que a comunicação da mensagem pretendida necessariamente se romperá completamente nesse estágio inicial. [...] Se podemos prontamente mapear enunciados em nossos próprios inventários de segmentos e regras fonológicas para a produção de sons em sequências e se nossas próprias produções parecem funcionar para nossos parceiros, então a conversa está ocorrendo *inteligivelmente*.⁴⁷

⁴⁷ Tradução da autora para: “[t]his does not entail, as some scholars apparently believe (for example, Jenkins, 2000, p. 19), that communication of the intended message will necessarily break down completely at this early stage. [...] If we can readily map utterances onto our own phonological segment inventories and rules for the production

Diante do exposto, pode-se concluir que um usuário da língua inglesa pode exibir uma fala inteligível mesmo sem apresentar uma pronúncia “perfeita”, melhor dizendo, igual a de um falante nativo. Isso quer dizer que, se um indivíduo pedir “water” (água) e receber “water” é porque seu inglês está funcionando, logo, seu enunciado foi inteligível e a interação comunicativa, bem-sucedida.

A compreensibilidade, por sua vez, se refere ao entendimento de palavras e enunciados (força locucionária), ou melhor, à capacidade de o ouvinte atribuir significado a aquilo que ouve. Por exemplo, ao ouvir, em inglês, o vocábulo “bread” (pão), o ouvinte sabe o que é isso, independentemente das variedades desse alimento. Por outro lado, se quiser declarar que esse alimento está delicioso na língua alvo, esse mesmo usuário terá que saber a palavra “delicious”. Nesse ínterim, cabe assinalar que, enquanto, no domínio da inteligibilidade, a negociação de falhas envolve suposições e tentativas (“‘Cheacher’? Do you mean ‘teacher’?”), no domínio da compreensibilidade, existem mais variáveis em jogo (o contexto de interação, a cultura dos usuários etc.). A esse respeito, Nelson (2011) comenta que o contexto é fundamental no uso eficaz da língua, enfatizando que a compreensibilidade não pode ser sempre fácil e claramente separada da interpretabilidade, a qual é amplamente dependente do contexto de um determinado evento linguístico.

Em relação à interpretabilidade, pode-se garantir que este componente diz respeito ao significado que está por trás de palavras e enunciados (força ilocucionária), isto é, ao reconhecimento das intenções do falante por parte do ouvinte. Nelson (2011, 2020) destaca que o conhecimento prévio do mundo real, a consciência do contexto de uso da língua e a sensibilidade aos desejos, intenções e reações dos que estão envolvidos no evento de fala são potencialmente cruciais à interpretação do enunciado. Um exemplo interessante a ser citado é o caso do vocábulo “welcome” em inglês: ao ouvir essa palavra, o ouvinte pode interpretá-lo como “bem-vindo” ou “de nada” conforme a situação comunicativa em que se encontra inserido. Haja vista, então, que “[...] as palavras não significam *nada* sem seus contextos”⁴⁸ (NELSON, 2011, p. 35), assume-se que é o contexto de uso da língua que determina o que pode ou não ser considerado apropriado em termos de escolhas linguísticas no decurso da interação social. Conseqüentemente, para estabelecer uma comunicação eficiente, é primordial que o falante não apenas domine a estrutura da língua alvo em si, mas igualmente possua

of sounds in sequences, and if our own productions seem to be working for our partners, then the conversation is proceeding *intelligibly*”.

⁴⁸ Tradução da autora para: “[...] words mean *nothing* without their contexts”.

conhecimento individual⁴⁹, conhecimento cultural e conhecimento do mundo (NELSON, 2011).

No que concerne à língua inglesa especificamente, Smith e Nelson (2020) sustentam que o sucesso da comunicação nesse idioma não está garantido pela boa pronúncia (foco de tanta atenção no campo do ensino-aprendizagem do inglês como L2 e LE), nem por um bom léxico e uma boa gramática. Para esses estudiosos, os enunciados possuem efeitos pragmáticos que não podem ser interpretados sem o amparo da consciência cultural, social e situacional. Portanto, a fim de melhorar a eficácia e a adequação das interações linguísticas em inglês, ou seja, para compreender e ser compreendido em inglês, o usuário necessita estar familiarizado não apenas com a(s) pronúncia(s) do(s) seu(s) interagente(s), mas também com o contexto cultural e situacional em que se dá interação. Por essa razão, ensinar a língua inglesa sob o prisma do ILI abarca abordar a cultura dos povos que a utilizam como veículo de comunicação internacional e intercultural.

Já que falantes e ouvintes devem se fazer inteligíveis uns aos outros por meio da co-construção de significado (WALKER; ZOGHBOR, 2015), define-se que se comunicar em inglês, em âmbito internacional, implica a construção de uma relação de empatia entre os interlocutores (nativos e não nativos) a ponto de a pronúncia ser concebida como um meio de negociação de significado dentro do discurso (DALTON; SEIDLHOFER, 2001), no qual a boa vontade mútua favorece a compreensão do enunciado. É cabível assinalar ainda que essa negociação engloba o uso de pistas como prosódia, gestos faciais e/ou corporais, sensações cinestésicas e elementos linguísticos que podem atuar como ferramentas facilitadoras do entendimento da intenção linguística expressa pelos interagentes. Como bem observam Matsuda e Friedrich (2011, p. 340),

“[...] a comunicação é uma via de mão dupla. Isto é, fazer com que sua própria mensagem se torne clara e tentar entender os outros não é responsabilidade exclusiva de falantes não nativos ou de falantes de variedades do inglês ‘menos padrão’ (como quer que isso seja definido). Todos são responsáveis pelo sucesso geral da comunicação, seja esta internacional ou não.”⁵⁰

Em vista disso, pode-se deduzir que “ser inteligível e compreensível” em inglês denota estar familiarizado com diferentes pronúncias para adaptar a sua fala em consonância com a

⁴⁹ Trata-se do conhecimento que o falante tem de seu interagente como, por exemplo, saber o que este gosta, pensa sobre um determinado assunto, entre outras questões.

⁵⁰ Tradução da autora para: “[...] communication is a two-way road. That is, making one’s own message clear and trying to understand others is not the sole responsibility of nonnative speakers or speakers of ‘less standard’ English varieties (however that is defined). Everyone is responsible for overall successful communication, whether it is international or not”.

situação imediata de comunicação. Em termos de percepção auditiva, “ser capaz de compreender” os enunciados proferidos em inglês indica estar familiarizado auditivamente com diferentes sotaques, pois, quanto mais o ouvinte estiver habituado com diferentes pronúncias, mais claras e compreensíveis estas se tornarão para ele. Smith (1992) e Smith e Nelson (2020) complementam dizendo que a familiaridade com várias variedades do inglês facilita a interpretação da comunicação intercultural nessa língua em virtude de tal familiaridade englobar não somente questões relacionadas à organização da língua em si, mas também a consciência de diferenças culturais e um pouco de conhecimento sobre várias culturas específicas. Por esse motivo, a recomendação, do ILI, é expor o aprendiz ao inglês produzido tanto por nativos quanto por não nativos.

Partindo da premissa de que o foco do ensino-aprendizagem do inglês é na inteligibilidade do enunciado, postula-se que promover a aquisição de uma pronúncia inteligível do inglês para fins de comunicação em mundo globalizado corresponde a abandonar a tradição da imitação precisa da fala nativa em favor de um ensino centrado no conhecimento da articulação apropriada dos segmentos e sequências sonoras da língua alvo, mas sem negar a pluralidade do inglês e sem anular o sotaque materno do aprendiz (LOW, 2015; WALKER *et al.*, 2021). Apesar de ser unânime a ideia de que o ensino de pronúncia demanda ser norteado por uma variedade modelo, a qual sirva como veículo para ensinar a estrutura silábica, fenômenos de fala conectada e aspectos da entonação cruciais à inteligibilidade (PRZEDLACKA, 2018), Kelly (2001) alerta que os professores precisam estar cientes das variações e diferenças linguísticas devido ao fato de que, quanto mais conhecimento possuir sobre os vários sotaques e variedades do inglês, mais instrutivo será o ensino desse idioma. Para tanto, é essencial estabelecer metas realísticas para o ensino da língua alvo, direcionando-o à fala cotidiana e sem desconsiderar as necessidades imediatas e de longo prazo dos aprendizes (KELLY, 2001).

Outrossim, Crystal (2009) assegura que, quanto mais conhecimento se tiver a respeito da variação linguística (ou da existência de formas alternativas de expressão), melhor será o desempenho linguístico do aprendiz e maior será a credibilidade da situação de sala de aula. Quanto à esta última questão, o linguista comenta que, quando ensina uma única variedade, o professor corre o risco de ser confrontado por seu aprendiz, o qual pode questionar o porquê de ter lhe dito que não poderia usar determinada forma, se ele (aprendiz) observou falantes do inglês empregando-a em sua fala. Segundo Crystal (2009), exemplos dessa natureza servem para mostrar que não dar a merecida atenção para a variação linguística na aula de língua pode pôr em xeque a credibilidade da situação de sala de aula. Tendo em mente que os idiomas

variam conforme as necessidades de seus falantes e que os usuários não nativos estão em maioria no que tange ao uso do inglês, o conselho é levar em conta a realidade sociolinguística dos usos e usuários dessa língua (KACHRU, 1992).

Diante desse cenário, compete esclarecer que abordar a variação em sala aula não significa trabalhar todos os fenômenos linguísticos existentes na língua inglesa, haja vista que isso seria uma tarefa impossível e desgastante para o professor e desnecessária e maçante para o aprendiz que deseja apenas aprender o idioma para fins de comunicação. As sugestões, nesse caso, são focar os fenômenos linguísticos mais recorrentes na(s) variedade(s) de interesse dos aprendizes, conscientizá-los de que terão de lidar com os usos variados do inglês e disponibilizar ferramentas linguísticas para que possam transitar nos diversos contextos de uso desse idioma com sucesso (CRYSTAL, 1999, 2001, 2012; MAHBOOB, 2014). Além de contribuir para o aprendiz a se sentir mais confiante e preparado para empregar o inglês como um veículo de comunicação internacional e intercultural, existe uma outra razão para incluir conteúdos relacionados à variação linguística no currículo dessa língua, que seria o impacto que isso pode vir a ter, em algum momento, na vida do seu usuário.

De acordo com Crystal (1999), ninguém consegue se furtar de fazer parte do fluxo da mudança linguística, nem de evitar de tomar banho no mar da variedade linguística e, menos ainda, de escapar das variações de atitude que as pessoas podem ter em reação às escolhas linguísticas dos que estão ao seu redor. Isso quer dizer que, independentemente de o cenário ser local, regional, nacional ou internacional, qualquer indivíduo, em qualquer idade, está suscetível a ter seu uso da língua posto à prova por alguém, seja este um familiar, um amigo, um entrevistador de emprego ou, até mesmo, um chefe. Para lidar com esse tipo de situação, Crystal (1999) explica que as pessoas precisam possuir confiança, a qual emana do conhecimento ou da consciência daquilo que está ocorrendo com a língua. Por causa disso, o estudioso aconselha as instituições de ensino a adotarem um currículo linguisticamente informado com a finalidade de oferecer a base para a construção dessa confiança que propiciará a compreensão do mundo linguístico potencialmente confuso e multifacetado que circunda os indivíduos. Nas palavras de Crystal (1999, p. 99),

[u]m currículo de língua consciente, centrado em uma perspectiva variacionista dinâmica, é o único modo que conheço para possibilitar enfrentar os elementos linguisticamente intransigentes no mundo com maior confiança. O currículo não faz os problemas irem embora, mas oferece, aos alunos, um meio para chegar a um acordo com eles.⁵¹

⁵¹ Tradução da autora para: “[a] language-aware curriculum, centered on a dynamic, variationist perspective, is the only way I know to enable to face up to the linguistically intransigent elements in the world with greater

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), cabe ao professor conscientizar seus aprendizes de que existem duas ou mais formas de se referir a mesma coisa e, mais, de que tais formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de modo diferenciado pela sociedade. Consequentemente, saber tanto a gramática de rua (*street grammar*) quanto a gramática de sala de aula (*classroom grammar*) ajuda o aprendiz a ter controle das duas gramáticas, viabilizando, assim, transitar satisfatoriamente por todos os contextos de uso do idioma alvo (CRYSTAL, 2010). Ademais, vale ressaltar que, ao disponibilizar um ensino de inglês (L2/LE) voltado às variedades padrão e não padrão, concede-se ainda a oportunidade para o aprendiz agregar poder social, cultural e político ao seu repertório linguístico em decorrência de a aprendizagem de uma outra língua promover novos contatos e experiências linguísticas, sociais e culturais. Como aponta Edmundo (2013, p. 60), “o contato com uma língua dá ao sujeito a possibilidade de entrada no mundo do “outro” e na realidade de sua cultura, independente de fronteiras regionais ou geográficas”. Portanto, dominar as variedades formal e informal enseja uma gama de possibilidades e desenvolvimento pessoal, educacional e profissional (CRYSTAL, 1999, 2012). A esse respeito, Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 165) asseveram que

[a]prender uma língua é um ato político. Aqueles que sabem uma língua são empoderados de tal maneira que os que não conhecem essa língua não o são. Nos dias atuais, por causa de seu *status* como uma língua internacional, é o inglês que é visto como a língua de poder. Muitas pessoas ao redor do mundo querem aprender inglês porque acreditam que isso as ajudará a conseguir um bom emprego ou uma boa formação. Elas têm a impressão de que saber inglês lhes dá uma maior chance de progresso econômico.⁵²

Tendo em vista que os Estados Unidos permanecem ostentando o *status* de potência mundial desde a Segunda Guerra Mundial, sabe-se que dominar sua língua continua sendo sinônimo de expansão das possibilidades de atuação e conhecimento em diversas áreas. Graças ao desejo “generalizado” de ascensão econômica, social, acadêmica e/ou profissional, inúmeros indivíduos ao redor do planeta acabam se sentindo motivados a querer falar inglês proficientemente. Conforme lembra Kachru (1991, p. 180), “[...] na história da linguística,

confidence. The curriculum doesn't make the problems go away, but it does give students a means of coming to terms with them”.

⁵² Tradução da autora para: “[l]earning a language is a political act. Those who know a language are empowered in a way that those who do not know the language are not. These days, because of its status as an international language, it is English that is seen to be the language of power. Many people around the world want to learn English because they believe that it will help them to get a good education or job. They feel that knowing English gives them a greater chance for economic advancement”.

nenhuma língua tocou a vida de tantas pessoas, em tantas culturas e continentes, em tantos papéis funcionais, e com tanto prestígio, como a língua inglesa desde 1930”⁵³.

Nesse ínterim, é oportuno destacar que a fim de falar fluentemente em inglês não basta unicamente possuir domínio de seu léxico e sua gramática, é necessário ainda dominar sua pronúncia porque a comunicação normalmente ocorre mediante a emissão de uma sequência sonora carregada de uma intenção linguística. Com base nisso, pode-se depreender que apresentar um fala inteligível pode contribuir para o bom entendimento do significado da mensagem transmitida. Nessa situação, convém esclarecer que exibir uma fala inteligível não significa necessariamente que o aprendiz ou usuário de língua inglesa (L2/LE) precisa reduzir ou apagar o seu sotaque materno, como costumam pregar muitos professores e instituições de ensino ao redor do planeta. Embora estes aleguem que aderir às normas do falante nativo seja vital para alcançar uma fala inteligível em inglês, com o avanço das pesquisas direcionadas a investigar e compreender a propagação dessa língua no mundo nas últimas décadas, passou-se a reconhecer que

[a] maneira como alguém fala, incluindo seu sotaque, é uma força social significativa (CARGILE; GILES, 1997; CARGILE, GILES, RYAN; BRADAC, 1994; RYAN, 1983). O sotaque, que representa o modo de pronúncia (GILES, 1970), constitui uma parte importante da identidade social de um falante e transmite uma considerável quantidade de informações sociais (EDWARDS, 1999; GILES; JOHNSON, 1987; LIPPI-GREEN, 1997) (GLUSZEK; DOVIDIO, 2010, p. 215).⁵⁴

Desse modo, assumindo que o sotaque é a manifestação mais imediata da identidade linguística de um falante (BAGNO, 2013), ou melhor, que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 41), infere-se que tentar “apagar” o sotaque materno de um falante é o mesmo que tentar “anular” uma parte de sua identidade linguística. Por esse motivo, a recomendação é respeitar e valorizar o sotaque materno de todo e qualquer usuário do inglês (L2/LE). Crystal (2019) acredita que, se a inteligibilidade estiver impulsionando o processo de comunicação, o sotaque servirá para identificar de onde o falante é, quer dizer, qual é a sua identidade, informação esta preciosa para o desenvolvimento de um senso de equilíbrio entre os envolvidos na interação comunicativa. Smith e Rafiqzad (1983)

⁵³ Tradução da autora para: “[...] in linguistic history, no language has touched the lives of so many people, in so many cultures and continents, in so many functional roles, and with so much prestige, as has the English language since the 1930s”.

⁵⁴ Tradução da autora para: Tradução da autora para: “[t]he way one speaks, including one’s accent, is a significant social force (Cargile & Giles, 1997; Cargile, Giles, Ryan, & Bradac, 1994; Ryan, 1983). An accent, which represents one’s manner of pronunciation (Giles, 1970), constitutes an important part of a speaker’s social identity and conveys a considerable amount of social information (Edwards, 1999; Giles & Johnson, 1987; Lippi-Green, 1997)”.

acrescentam dizendo que não há nenhum fundamento para insistir na imitação da fala do nativo nas aulas de língua inglesa em decorrência de a fonologia do falante nativo não dar demonstrações de ser mais inteligível do que a fonologia do não nativo. Jenkins (2001, 2002b) ainda cita que os sotaques não nativos geralmente são mais inteligíveis do que os sotaques nativos em contexto de inglês como língua internacional e que a exposição a uma ampla variedade de sotaques regionais não nativos é parte integrante da aprendizagem desse idioma.

Uma vez que está comprovado que um usuário do inglês pode exibir um forte sotaque e, mesmo assim, ser perfeitamente entendido (DERWING; MUNRO, 2009), julga-se inapropriado e desnecessário reduzir o sotaque materno do aprendiz para que este se torne merecedor do título de “usuário fluente” desse idioma. De acordo com Smith (1992) e Smith e Nelson (1985, 2020), os tradicionalmente denominados de “falantes nativos” não são os únicos juízes capazes de estipular o que pode ser considerado inteligível e nem sempre são mais inteligíveis do que os não nativos. Dado que o fato de que a língua inglesa costuma ser mais usada em contextos multilíngues, nos quais a interação ocorre, primordialmente, entre não nativos em sua terra natal (CANAGARAJAH, 2005), entende-se que a meta final não é mais lograr a competência nativa, mas ser inteligível para se comunicar com a comunidade internacional. Conforme aponta Jenkins (1998, p. 119),

[...] o crescimento no uso do inglês como uma língua internacional (ILI) tem levado a mudanças nas necessidades e objetivos de pronúncia dos aprendizes. A aquisição de um sotaque nativo não é mais o objetivo principal da maioria dos aprendizes, nem é a comunicação com falantes nativos a sua motivação primária para aprender inglês. Ao contrário, o que eles necessitam acima de tudo é serem capazes de se comunicar prosperamente com outros falantes não nativos do inglês de diferentes L1.⁵⁵

Partindo do pressuposto de que o inglês como língua internacional pertence a todos os seus usuários, McKay (2003) garante que não há nenhuma razão para os falantes nativos fornecerem padrões para outros usuários desse idioma. Daí a motivação para crer que persistir na adoção de práticas pedagógicas que sustentam a imitação da fala nativa como única forma “correta” de falar está equivocado perante o atual cenário educacional em função de essa crença servir simplesmente para gerar juízos impregnados de preconceitos e discriminação de raça e classe (MILROY, 2011), inclusive de gênero. Já que variação faz parte da vida cotidiana de qualquer falante ou usuário de uma língua, há um consenso de que a diversidade dos ingleses

⁵⁵ Tradução da autora para: “[...] growth in the use of English as an International Language (EIL) has led to changes in learners’ pronunciation needs and goals. The acquisition of a native-like accent is no longer the ultimate objective of the majority of learners, nor is communication with native speakers their primary motivation for learning English. Instead, what they need above all is to be able to communicate successfully with other non-native speakers of English from different L1 backgrounds”.

ao redor do mundo precisa estar refletida no currículo, em materiais didáticos e na sala de aula da língua inglesa para que o aprendiz possa ser preparado para se comunicar eficientemente em contextos internacionais (MATSUDA, 2018).

Do ponto de vista da história do ensino de pronúncia, é notadamente conhecido que a imitação da fala nativa e o estabelecimento de uma pronúncia (ou sotaque) modelo para fins de comunicação em inglês já eram preocupações recorrentes dos estudiosos desde pelo menos meados do século XVIII (MURPHY; BAKER, 2015; MUGGLESTONE, 2015; BAKER, 2018; JAROSZ, 2019). Para ilustrar essa realidade, citam-se três obras pertencentes ao período setecentista: a) a primeira se trata de *Dictionary* (SHERIDAN, 1780), o qual estampa, na folha de rosto, que um de seus objetivos principais é estabelecer um padrão claro e permanente de pronúncia; b) a segunda é a *Linguae Britannicae vera Pronunciatio* (BUCHANAN, 1757), cuja finalidade é auxiliar falantes nativos e estrangeiros a adquirirem uma pronúncia acurada por intermédio da lexicografia; e c) a terceira se refere a *An Essay towards Establishing a Standard for an Elegant and Uniform Pronunciation of the English Language* (BUCHANAN, 1766), que tinha como foco prescrever uma referência de pronúncia “elegante” e “uniforme” para escolas, nativos e estrangeiros. Diante desses e outros exemplos de obras antigas (ver em MUGGLESTONE, 2015), torna-se aceitável pressupor que princípio da natividade (*nativeness principle*) vem orientando o ensino da pronúncia da língua inglesa há muito mais tempo do que se imagina.

De acordo com Levis (2005, 2020), o princípio da natividade defende que é possível e desejável alcançar uma pronúncia semelhante à do falante nativo em termos de aprendizagem de uma LE. Isso denota que o falante nativo é o único modelo a ser seguido e a meta da aprendizagem da pronúncia de uma L2/LE. A despeito da vasta quantidade de evidências contra seus postulados, esse paradigma ainda prossegue operando no atual cenário educacional e dirigindo a indústria de redução de sotaque no tocante ao ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) em várias localidades do globo. Na visão de Levis (2020, p. 313),

[u]ma possível razão para o princípio da natividade permanecer vivo e bem no ensino de pronúncia é que o ensino e a aprendizagem de pronúncia têm sido negligenciados desde o advento da era comunicativa (LEVIS; SONSAAT, 2017). Como resultado, a pronúncia tem sido frequentemente desenvolvida separadamente de outros aspectos do ensino de língua e o princípio da natividade continua a ser uma meta atraente para muitos professores e aprendizes. Infelizmente, o princípio da natividade, na verdade, pressupõe coisas que são amplamente inatingíveis (p. ex., que aprendizes adultos podem se tornar como o nativo na pronúncia) e desnecessárias (p. ex., que a natividade é necessária para o sucesso comunicativo).⁵⁶

⁵⁶ Tradução da autora para: “[a] possible reason that the Nativeness Principle remains alive and well in pronunciation teaching is that pronunciation teaching and learning have been neglected since the advent of the

Embora os esforços em prol da padronização da pronúncia do inglês andassem de mãos com sua ascensão como língua do império, sabe-se que o sotaque que mais prontamente se associava à acurácia e distinção na Inglaterra desde os tempos de Shakespeare é o que, mais adiante, ficou conhecido como *Received Pronunciation* (RP) (MASSAI, 2020). Logo que o Reino Unido conquistou o posto de principal potência econômica mundial no século XIX, o RP foi alçado ao *status* de referência de “boa pronúncia” tanto para nativos quanto para não nativos. Aliás, é interessante comentar que, apesar de ter perdido muito de seu prestígio em sua própria terra natal, o sotaque padrão britânico ainda subsiste nos dias de hoje. Conforme enfatiza Robinson (2019), a estimativa mais recente é de que apenas 3% da população do Reino Unido empregue o RP, o qual tem sido ultimamente visto como sinônimo de soberba e elitismo (MASSAI, 2020).

Mais tarde, depois que o Reino Unido perdeu o posto de potência hegemônica para os Estados Unidos no século XX ou, mais especificamente, a partir do final da Segunda Guerra Mundial (1945), o sotaque padrão americano (*General American English*) começou gradativamente a “roubar” a cena como referência de “boa pronúncia”. Como consequência, o RP foi sendo “abandonado” pouco a pouco como modelo de pronúncia para aprendizes e usuários da língua inglesa mundo afora. Tendo em mente que a hegemonia norte-americana ainda perdura na contemporaneidade, acredita-se que isso esteja contribuindo para que o sotaque padrão americano continue predominando como modelo desejável de pronúncia desde então.

Entretanto, compete salientar que, com o advento das abordagens comunicativas na década de 1980, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa mudaram drasticamente seu foco, partindo da imitação da fala do nativo anglo-americano para a competência comunicativa. Essa mudança levou muitos estudiosos a questionar a real necessidade de o aprendiz ter que adquirir os sotaques nativos para se comunicar em contexto internacional. O resultado disso foi o desencadeamento de um processo de redefinição dos objetivos do ensino e da aprendizagem da pronúncia do inglês como L2/LE em vários países. Enquanto isso, outro fator passou a provocar modificações de paradigmas na pedagogia que trata do ensino da pronúncia do inglês: a vertiginosa propagação dessa língua ao redor do mundo.

communicative era (Levis & Sonsaat, 2017). As a result, pronunciation has often developed separately from other aspects of language teaching, and the Nativeness Principle continues to be an attractive goal for many teachers and learners. Unfortunately, the Nativeness Principle actually assumes things that are largely unattainable (e.g., that adult learners can become nativelike in pronunciation) and unnecessary (e.g., that nativeness is necessary for communicative success)”.

Posto que, nas décadas mais recentes, o inglês tem sido vastamente utilizado por nativos e não nativos não somente em âmbito local (entre indivíduos de línguas e culturas diferentes dentro de um mesmo país), mas igualmente em âmbito internacional (entre indivíduos de nacionalidades distintas), surge a necessidade de o ensino de pronúncia se voltar para a diversidade de seus usos e usuários com vistas a capacitar o aprendiz para empregar o idioma alvo como um meio de comunicação internacional e intercultural. Com isso, pretende-se estipular que, em função de a cada dia o inglês estar se fortalecendo como língua de comunicação global, a orientação não é mais expor o aprendiz exclusivamente aos sotaques nativos, nem prescrever a imitação da fala nativa como outrora, mas de levar em consideração a pluralidade desse idioma, conforme prega o ILI.

Para esse paradigma, o apropriado agora é familiarizar o aprendiz com os diferentes sotaques (nativos e não nativos) que compõem a língua inglesa, incentivá-lo a ter orgulho de seu sotaque materno e dar-lhe liberdade para decidir qual(is) sotaque(s) desse idioma quer adotar para formar seu repertório linguístico. Nessa concepção, o ensino da pronúncia do inglês necessita ser governado pelo princípio da inteligibilidade em razão de ser o paradigma mais compatível com o atual cenário global de comunicação, ou seja, por defender que o adequado é ajudar o aprendiz a atingir uma fala inteligível na comunicação internacional (LEVIS, 2005, 2020). Enquanto o princípio da natividade se prende à ideia de que existem modos ideais e deficientes de se pronunciar uma língua e que essas maneiras equivocadas de pronúncia requerem ser banidas da fala do aprendiz, o princípio da inteligibilidade

[...] reconhece que a diversidade de graus de sotaque só está muito indiretamente relacionada à comunicação deficiente e que os falantes identificados com forte sotaque também podem ser demasiadamente inteligíveis (MUNRO; DERWING, 1995; DERWING; MUNRO, 2015), reverencia as habilidades de todos professores de língua qualificados e reconhece os pontos fortes que os professores não nativos trazem para o ensino da pronúncia, e reconhece que nem todos os traços de pronúncia são igualmente importantes. Longe de promover um “grau limitado de competência fonológica” (PENNINGTON; ROGERSON-REVELL, 2019, p. 132), o princípio da inteligibilidade reflete melhor a realidade da diversidade de sotaques em inglês (na verdade, em qualquer língua do mundo e contexto de L2) (LEVIS, 2020, p. 314).⁵⁷

⁵⁷ Tradução da autora para: “[...] recognizes that diversity in accentedness is only very indirectly related to impaired communication and that speakers who are perceived as strongly accented can also be highly intelligible (Munro & Derwing, 1995; Derwing & Munro, 2015), it honors the abilities of all qualified language teachers and recognizes the great strengths that nonnative teachers bring to the teaching of pronunciation, and it recognizes that not all pronunciation features are equally important. Far from promoting a “limited degree of phonological competence” (Pennington & Rogerson-Revell, 2019, p. 132), the Intelligibility Principle better reflects the reality of accent diversity in English (indeed, in any world language and L2 context) (LEVIS, 2020, p. 5)”.

Em decorrência de se afinar com o paradigma da inteligibilidade, o ILI argumenta que o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) demanda focar na eficiência comunicativa, ou melhor, na inteligibilidade mútua. Por “mútua”, depreende-se que a questão da inteligibilidade envolve os dois lados: falantes não nativos sendo inteligíveis para falantes nativos; falantes nativos sendo inteligíveis para falantes não nativos; e falantes não nativos sendo inteligíveis para falantes não nativos. Uma vez que o ILI engloba a comunicação entre nativos e não nativos de um lado e a comunicação entre não nativos e não nativos de outro (LOW, 2015), presume-se que o ensino de pronúncia, sob essa perspectiva, só pode ser orientado pela atmosfera de aceitação e respeito à pluralidade do inglês. Nessa circunstância, a recomendação é desencorajar o aprendiz a perder todos os traços do seu sotaque materno (conceito de redução de sotaque) e encorajá-lo a adicionar traços da pronúncia da língua alvo ao seu repertório segundo suas necessidades e preferências linguísticas (conceito de adição de sotaque) (JENKINS, 2001, 2005).

Na percepção de Jenkins (2005), o ponto crítico do ensino de pronúncia é colocar o aprendiz em uma posição que lhe permita fazer uma escolha informada, a qual se dá mediante o desenvolvimento da consciência linguística acerca dos diversos sotaques (nativos e não nativos) que constituem a língua inglesa. Em termos mais específicos, pode-se dizer que essa conscientização consiste em esclarecer o aprendiz de que: i) este possui o direito de expressar a identidade linguístico-cultural vinculada a sua língua materna e de ser ele mesmo no contexto de uso do idioma alvo; ii) não há necessidade de imitar a fala do nativo para ser compreendido em inglês; iii) na interação social, é normal se deparar com indivíduos empregando pronúncias alternadas para uma mesma palavra ou enunciado; e iv) cabe somente a ele definir qual(is) sotaque(s) adotar em sua fala e em quais situações pretende utilizá-lo(s). Isso demonstra que a norma predominante no tocante ao ensino de inglês requer ser o clima de aceitação, tolerância e respeito aos diferentes sotaques (CRYSTAL, 2019) de modo que o aprendiz não se sinta diminuído ou discriminado por não exibir uma pronúncia semelhante à do nativo.

É válido frisar ainda que, graças ao número de falantes utilizando o inglês como L2/LE superar o número de falantes nativos no mundo, sabe-se que a interação comunicativa ocorre na maior parte do tempo com não nativos. Por esse motivo, a sugestão para o aprendiz é reconsiderar os seus objetivos com relação à aprendizagem desse idioma (ROGERSON-REVELL, 2011), posto que a meta não é mais se preparar para interagir apenas com a comunidade nativa. A questão que se impõe agora é ser inteligível para quem e com que propósito. De acordo com Low (2015) e Walker *et al.* (2021), a proposta é se afastar das normas de fala do falante para se focar nas normas de fala do ouvinte, isto é, para garantir uma

comunicação bem-sucedida, os falantes necessitam se esforçar para ser inteligíveis para seus ouvintes. Já que a definição de quais normas adotar depende de onde são os ouvintes (WALKER *et al.*, 2021), isso denota que a preocupação do usuário é se familiarizar auditivamente com os sotaques daqueles com quem irá interagir na língua alvo e articular os sons de maneira que seus ouvintes possam compreender o enunciado sem ter que imitar exatamente a articulação da fala nativa.

Nesse sentido, atentando para o fato de que o objetivo primordial é capacitar o aprendiz para usar o inglês como meio de comunicação internacional e intercultural em um mundo globalizado ancorado pela tecnologia, acredita-se que ensinar a sua pronúncia a partir do prisma do ILI (ALPTEKIN, 2002; JENKINS, 1998, 2000, 2001, 2002a; MCKAY, 2000, 2002, 2003, 2010, 2018; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; SEIDLHOFER, 2003; LLURDA, 2004; SHARIFIAN, 2009; MATSUDA, 2018; MARLINA, 2014, 2018; LOW, 2015, 2021; WALKER *et al.*, 2021) implica:

- ♠ promover o desenvolvimento da consciência e do entendimento dos aprendizes quanto à questão de o inglês ser uma língua formada por um conjunto dialetos e sotaques tanto nativos quanto não nativos;
- ♠ reconhecer a pluricentricidade do inglês e que todas as variedades do inglês e de seus usuários são dignas de tratamento igualitário;
- ♠ orientar os aprendizes a empregar recursos multimodais e linguísticos para negociar significado ao longo das interações sociais;
- ♠ estar consciente de que o uso do inglês compreende falantes nativos (monolíngues, bilíngues etc.) e não nativos (falantes de diferentes L1);
- ♠ reavaliar os motivos pelos quais se quer aprender inglês, visto que a interação comunicativa se realiza, na maior parte do tempo, com falantes não nativos;
- ♠ assumir que o propósito da interação comunicativa é compreender e ser compreendido durante a interação comunicativa, ou seja, a prioridade é a inteligibilidade mútua, a qual pode ser alcançada mediante a aprendizagem

da articulação apropriada de sons e sequências sonoras e a exposição a diferentes sotaques;

♠ admitir que o uso do inglês, como veículo de comunicação internacional e intercultural, perpassa os limites locais, regionais, nacionais e linguísticos a ponto de não haver modelo ideal de falante a ser seguido.

♠ refletir sobre os perigos de se ensinar um modelo único de pronúncia em sala de aula por efeito de as realizações fonéticas de certos fonemas divergirem de uma variedade para outra ou dentro da mesma variedade;

♠ não impor quais aspectos fonético-fonológicos devem ser ensinados em sala de aula, dado que a preocupação é dar atenção às necessidades e aos interesses linguísticos e sócio-político-culturais dos aprendizes;

♠ integrar o ensino de pronúncia ao desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, porque a interação comunicativa em um mundo globalizado não ocorre apenas entre pessoas próximas fisicamente, mas igualmente entre as que estão fisicamente distantes, isto é, via tecnologia.

♠ devotar tempo e atenção, em sala de aula, para a própria cultura do aprendiz como uma forma de empoderá-lo e de dar-lhe oportunidades para compartilhar sua cultura com outros usuários do inglês;

♠ abordar a história, a cultura e os costumes dos países que compõem a sociedade global para sensibilizar os aprendizes quanto à diversidade linguística e sociocultural presente em um mundo globalizado;

♠ estimular atitudes positivas para com outras nações e suas culturas a fim de desestimular qualquer tipo de preconceito linguístico e sócio-histórico-cultural entre raças e etnias;

- ♠ empregar materiais didáticos, exercícios e atividades que contemplem contextos locais e internacionais que sejam familiares e relevantes para a vida dos aprendizes;

- ♠ conscientizar os aprendizes de que não existe variedade melhor ou pior, nem sotaque melhor ou pior, pois todos fazem parte de um todo maior que é a língua;

- ♠ dar liberdade aos aprendizes para adotar a(s) variedade(s) e o(s) sotaque(s) que melhor satisfaça(m) suas necessidades linguísticas e que permitam alcançar seus propósitos comunicativos;

- ♠ deixar os aprendizes à vontade para usarem o inglês conforme desejam. Isso significa que “erros” são bem-vindos e só serão “corrigidos” se ocorrerem não por uma questão de posição de conhecimento, mas por uma questão de ignorância;

- ♠ ressignificar o conceito de erro, pois aquilo que parece um erro pode ser, na verdade, uma forma alternativa de se dizer a mesma coisa. Reconhecer que todo indivíduo tem sua própria maneira de falar (independentemente da idade, classe social, etnia, gênero etc.) e que suas escolhas linguísticas são motivadas pelo meio em que estão inseridos é uma forma de demonstração de respeito linguístico e sociocultural. Aquilo que é visto como “desvio” da norma padrão pode ser, na realidade, uma forma utilizada fora de seu contexto apropriado de uso;

- ♠ enxergar o professor como um agente de mudança que necessita estar equipado com um sólido entendimento teórico de conceitos relacionados ao desenvolvimento dos ingleses globais. Com isso, o docente poderá tomar suas próprias decisões após a reflexão, exploração e avaliação crítica de como esse entendimento dos ingleses globais pode ser operacionalizado em sua sala de aula.

♣ instigar a prática reflexiva, quer dizer, propiciar um ambiente, no qual o professor tenha liberdade profissional para inovar (ou aprimorar) sua prática pedagógica, assim como oferecer-lhe oportunidades para participar de treinamentos, oficinas e atividades de reflexão colaborativa objetivando repensar práticas e princípios pedagógicos.

Dado que a língua inglesa não está mais vinculada a um único lugar, cultura ou povo (ERLING, 2005) e que a estimativa recente é de que mais de 75% dos seus usuários sejam falantes não nativos (DANCE, 2022), o ILI propõe que os materiais didáticos e as metodologias de ensino busquem se adequar à diversidade dos usos e usuários do inglês, visando a rever como a pronúncia dessa língua em si é vista e ensinada no contexto atual de globalização. Como a heterogeneidade é uma parte integral da economia linguística e essencial para satisfazer as demandas linguísticas da vida diária (LABOV, 1982), Marlina (2014) defende que as diferenças no inglês não devem ser vistas como exemplos fossilizados de interlínguas, nem como exemplos inferiores de fala incorreta, mas reconhecidas como sociolinguisticamente normais, necessárias e intrínsecas às variedades linguísticas (TOLLEFSON, 2007). Enfim, ensinar a pronúncia do inglês como uma língua internacional demanda se apoiar em cinco pilares básicos: a articulação de sons e sequências sonoras, os segmentos (vogais e consoantes), a prosódia (ritmo, entonação, acento, fala conectada), a relação grafema-som e as implicações da noção de sotaque padrão e das variações de sotaque na língua alvo. Portanto, a pluralidade do inglês necessita estar refletida no currículo, em materiais didáticos e na sala de aula a fim de que o professor possa ajudar seu aprendiz a se comunicar de maneira bem-sucedida em âmbito internacional.

Ante o exposto, neste capítulo, pode-se pressupor que o grande desafio de professores e instituições de ensino básico e ensino superior é refletir sobre como: a) ensinar a pronúncia do inglês como uma língua internacional; b) capacitar os aprendizes para falar sobre si mesmos, sua comunidade e sua cultura nacional; e c) estimular os aprendizes a se interessar pela cultura dos falantes das diferentes variedades do inglês ao redor do mundo. Para Alptekin (2002), está mais do que na hora de o campo de ensino da língua inglesa levar em conta as implicações do *status* de língua internacional do inglês em termos de elaboração de pedagogias e materiais de instrução apropriados para ajudar os aprendizes a se tornarem indivíduos bilíngues e interculturais bem-sucedidos capazes de transitar satisfatoriamente em ambientes locais e internacionais. Em suma, o objetivo do ensino de pronúncia agora é a inteligibilidade, que é uma meta alcançável e relevante para o aprendiz de inglês (L2/LE) em mundo globalizado.

Tendo finalizado a discussão acerca do ensino de pronúncia sob a ótica do inglês como língua internacional (ILI), passa-se, a seguir, à apresentação da proposta para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) a partir de uma perspectiva cognitiva e sociocultural.

3 UM OLHAR COGNITIVO E SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS

O intuito deste capítulo é apresentar uma proposta de abordagem para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) orientada pela perspectiva de ensino do ILI (JENKINS, 1998, 2000, 2001, 2002a; MCKAY, 2000, 2002, 2003, 2018; SEIDLHOFER, 2003; LLURDA, 2004; SHARIFIAN, 2009; MATSUDA, 2018; MARLINA, 2014, 2018; LOW, 2015, 2021; WALKER *et al.*, 2021) e pelos preceitos da Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1987, 2008a, 2013, 2017a, 2017b), modelos estes que servem como aportes teóricos a este estudo. Assim sendo, inicialmente, tecem-se breves considerações sobre a proposta em pauta e, em seguida, descrevem-se os fundamentos e princípios que a norteiam. Por fim, oferecem-se sugestões práticas de como aplicar a referida abordagem em contexto de sala de aula.

3.1 Breves Considerações

Diversos estudiosos (DERWING; MUNRO, 2005; CELCE-MURCIA *et al.*, 2012; GOSWAMI; CHEN, 2010; GORDON *et al.*, 2013; KISSLING, 2015; COUPER, 2009, 2011, 2015; JONES, 2016; LIMA JR; ALVES, 2019, entre outros) garantem que a percepção e a produção inacuradas dos sons de uma língua podem acarretar interpretações errôneas da mensagem transmitida durante a interação social e que a instrução explícita dos seus aspectos segmentais e suprasegmentais pode ser benéfica em tais casos. Conforme lembram Nguyen *et al.* (2021, p. 2),

[a] a pronúncia é um componente fundamental da competência comunicativa (DERWING; MUNRO, 2015; JONES, 2018), pois “permeia todas as esferas da vida humana [...], nas quais o falante e o ouvinte trabalham juntos para produzir e entender os enunciados um do outro” (FOOTE; TROFIMOVICH, 2018, p. 85). Na aprendizagem de segunda língua (L2), os aprendizes, que possuem problemas de pronúncia, são menos propensos a serem compreendidos apropriadamente na comunicação oral, independentemente de sua gramática e seu vocabulário excelentes (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010; THOMSON; DERWING, 2014). Ademais, a pronúncia aumenta a capacidade dos aprendizes de decodificar o inglês falado com mais eficiência (ADAMS-GOERTEL, 2013; SEYEDABADI *et al.*, 2015), e pesquisas têm mostrado que a instrução de pronúncia aprimora as habilidades auditivas (AHANGARI *et al.*, 2015; KISSLING, 2018). Nesse sentido, uma boa pronúncia fornece a base para o desenvolvimento subsequente das habilidades orais dos aprendizes de L2.⁵⁸

⁵⁸ Tradução da autora para: “[p]ronunciation is a fundamental component of communicative competence (Derwing and Munro, 2015; Jones, 2018), since it “permeates all spheres of human life [...], in which the speaker and the hearer work together to produce and understand each other’s utterances” (Foote and Trofimovich, 2018, p. 85). In second language (L2) learning, learners who have pronunciation problems are less likely to be properly understood

Ademais, vale enfatizar que, despeito de, nas décadas mais recentes, inúmeros professores e pesquisadores ao redor do mundo terem se conscientizado de que o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) pode trazer contribuições positivas para aprendizagem da língua alvo, sabe-se que a pronúncia ainda permanece vastamente negligenciada em ambiente educacional e nos programas de formação docente inicial em muitos países, inclusive no Brasil.

Em relação ao contexto de sala de aula, cabe mencionar que é bastante comum observar aprendizes aprendendo a pronunciar palavras, frases e sentenças em inglês implicitamente, ou seja, por conta própria em razão de muitos docentes considerarem o ensino de pronúncia desnecessário. Na opinião desses profissionais, é como se a fonologia não fizesse parte da gramática de uma língua, pois o que importa é ensinar léxico e gramática para se tornar um usuário fluente do idioma alvo. Por outro lado, se a pronúncia é abordada, o costume é explicar a(s) pronúncia(s) dos sons junto a símbolos e transcrições fonéticas, praticá-la(s) isolada e descontextualizadamente mediante repetições exaustivas e desconsiderar as variações no nível fonético-fonológico. Há de se comentar ainda que a prosódia é praticamente relegada a segundo plano em termos de ensino de pronúncia. Já que a prosódia tem a incumbência de expressar significado, o esperado seria que os aspectos suprasegmentais recebessem o mesmo destaque concedido aos aspectos segmentais (ou sons individuais) na aula de língua.

No tocante à formação docente inicial, é cabível citar que estudos (BRAWERMAN-ALBINI; KLUGE, 2010; FOOTE *et al.*, 2011; FOOTE *et al.*, 2013; COSTA, 2013; BUSS, 2013, 2016; BAKER, 2014; MURPHY, 2014; KIRKOVA-NASKOVA *et al.*, 2013; HENDERSON *et al.*, 2015; COUPER, 2016; BAI; YUAN, 2019; entre outros), desenvolvidos com professores de inglês (L2/LE) em diversos países, indicam que grande parcela desses profissionais se sente despreparado e inseguro para lidar com a pronúncia em sua sala de aula. O motivo seria a pouca ou a falta de orientação nesse quesito no decorrer de sua formação inicial. De acordo com Kirkova-Naskova *et al.* (2013, p. 30),

[a] questão da falta de treinamento do professor merece atenção e tem sido levantada em vários estudos. Pesquisas conduzidas no Canadá (BREITKREUTZ *et al.*, 2001, FOOTE *et al.*, 2011), Austrália (MACDONALD, 2002) e Estados Unidos (MURPHY, 1997) sugerem que muitos professores ensinam pronúncia sem um

in oral communication irrespective of their excellent grammar and vocabulary (Celce-Murcia *et al.*, 2010; Thomson and Derwing, 2014). Moreover, pronunciation enhances learners' ability to decode spoken English more efficiently (Adams-Goertel, 2013; Seyedabadi *et al.*, 2015), and research has shown that pronunciation instruction improves listening skills (Ahangari *et al.*, 2015; Kissling, 2018). In this respect, good pronunciation provides grounds for L2 learners' subsequent development of oral skills".

treinamento pedagógico substancial nessa área e que frequentemente desejam ter recebido um treinamento mais extensivo.⁵⁹

Diante de tais constatações, admite-se que o anseio por instrução na área de ensino de pronúncia se trata de uma necessidade global, a qual reivindica uma maior atenção por parte do meio acadêmico e das instituições de ensino superior. O esperado seria que os cursos de Graduação em Letras/Inglês devotassem mais tempo para discussões direcionadas ao ensino-aprendizagem de pronúncia visando a qualificar seus futuros docentes não somente para compreender a organização do sistema sonoro alvo, mas igualmente para trabalhar a pronúncia pedagogicamente em ambiente educacional levando em conta o cognitivo e o social. Como bem lembra Langacker (2012, p. 97-98), “[s]em a atividade cognitiva dos indivíduos, não pode haver a interação social. Entretanto, sem tal interação, nem a linguagem, nem a cognição de nível mais alto podem se desenvolver”⁶⁰.

Posto que a preocupação é orientar o professor a preparar o seu aprendiz para interagir de forma bem-sucedida com qualquer usuário da língua inglesa (nativos e não nativos), buscase demonstrar, nesta proposta, que ensinar pronúncia não corresponde a ensinar noções de fonética e fonologia e que adotar a fala do nativo como um único modelo a ser seguido é inadequado em consequência do *status* do inglês como língua internacional. Segundo Jenkins (2002b, p. 2),

[a] emergência de tantos tipos diferentes (ou ‘variedades’) de inglês internacional tem levado um número de linguistas a questionar o uso dos modelos de pronúncia de falante nativo no ensino de inglês. Seu argumento é de que os sotaques nativos não são necessariamente os sotaques mais inteligíveis ou apropriados quando um falante não nativo está se comunicando com outro falante não nativo.⁶¹

Por outro lado, cabe salientar que muitos estudiosos (SCHUMACHER *et al.*, 2002; UNDERHILL, 2005; GODOY *et al.*, 2006; SETTER *et al.*, 2010; BRUSCHINI, 2010; SILVA, 2012; CAMERON, 2018, entre outros) defendem que o ensino de pronúncia implica a memorização de símbolos e transcrições fonéticos, imitação precisa da fala nativa, audições e

⁵⁹ Tradução da autora para: “[t]he question of the lack of teacher training deserves attention and has been raised in several studies. Surveys conducted in Canada (Breitkreutz *et al.*, 2001, Foote *et al.*, 2011), Australia (Macdonald, 2002) and the USA (Murphy, 1997) suggest that many teachers teach pronunciation without substantial pedagogical training in this area, and that they often wish that they had received a more extensive training”.

⁶⁰ Tradução da autora: “[w]ithout the cognitive activity of individuals, there could be no social interaction. But without such interaction, neither language nor higher-level cognition can develop”.

⁶¹ Tradução da autora para: “[t]he emergence of so many different kinds (or ‘varieties’) of international English has caused a number of linguists to question the use of native speaker pronunciation models in the teaching of English. Their argument is that native speaker accents are not necessarily the most intelligible or appropriate accents when a non-native speaker is communicating with another non-native speaker”.

repetições de sons, palavras e pares mínimos descontextualizados etc. Portanto, é normal que milhares docentes e aprendizes sintam-se impelidos a crer que ensinar pronúncia envolve basicamente lecionar e aprender noções de fonética e fonologia e negar a diversidade dos usos e usuários da língua alvo. A presente proposta, por sua vez, tem o cuidado de mostrar a “pronúncia” como um ingrediente essencial à comunicação oral, que engloba gramática, escolhas lexicais, considerações culturais, entre outros fatores (FRASER, 2001). Nessa perspectiva, a “pronúncia” é concebida como algo que abrange todos os aspectos que tornam o fluxo da fala inteligível e compreensível como a articulação segmental (sons individuais) e suprasegmental (acento, ritmo e entonação), contato visual e gestos faciais e corporais (FRASER, 2001). Assumindo que a interação comunicativa geralmente se dá por intermédio da emissão de sequências sonoras carregadas de uma intenção linguística (ou significado), isso indica que a fonologia, a semântica, a pragmática e a sintaxe estão interconectadas. De outra forma, a aprendizagem de pronúncia está conectada à aprendizagem do léxico e da gramática.

Uma vez que os sons e a prosódia são aprendidos e utilizados no uso ou, mais especificamente, na interação dentro de um contexto social e discursivo, esta proposta pretende ainda propor que esses aspectos sejam ensinados a partir de sequências sonoras maiores para menores (sentenças, frases, palavras e sílabas) inseridas em um contexto comunicativo e que a base do ensino de pronúncia seja a articulação de sons e sequências sonoras e não a fonética, como prescreve a concepção tradicional de ensino. A justificativa para essa posição encontra respaldo em dois argumentos principais. Primeiro, na vida real, nenhum ser humano emprega símbolos, nem transcrições fonéticas para transmitir e compreender significado. Segundo, a utilização da fonética como base do ensino de pronúncia serve apenas para transformar a aprendizagem dos sons e da prosódia em algo monótono, mecanicista, abstrato e desconectado da experiência cotidiana dos falantes no que tange ao que é uma língua e ao que é saber e usar esta língua. Com a presente proposta de ensino, espera-se proporcionar a aprendizagem e prática da pronúncia visando ao uso real do inglês e estimular professores e aprendizes a olharem para a pronúncia como uma negociação de significado, a qual se fundamenta na colaboração mútua entre os envolvidos ao longo da interação.

Dito isso, passa-se à apresentação e discussão dos fundamentos e princípios que regem a abordagem cognitiva e sociocultural para o ensino da pronúncia do inglês como língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2).

3.2 Fundamentos e Princípios

A abordagem de ensino de pronúncia que ora se apresenta se enquadra nas teorias de ensino de língua baseada no uso, cuja principal reivindicação é a de que uma língua é aprendida pelo uso e pelo entendimento da língua que os outros usam. Nessa concepção, a língua é tomada como uma atividade cognitiva e sociocultural, além de funcionar como um mecanismo que viabiliza estabelecer correlações entre significado e som para fins de interação social (LANGACKER, 1987, 2013, 2017b, 2017c). Em decorrência de sua natureza dinâmica, a língua é, então, concebida como algo que as pessoas fazem, não possuem e, por isso, está sujeita a sofrer processos de variação e mudança linguísticas (LANGACKER, 1987, 2015).

Haja vista que o inglês se trata de um conglomerado de variedades, as quais apresentam diferenças quanto a vocabulário, gramática, pronúncia e estratégias discursivas (CRYSTAL, 2009), presume-se que o aprendiz necessita estar familiarizado com as formas alternativas de se pronunciar uma mesma palavra ou enunciado, os quais podem variar conforme a região, a classe social, o nível de escolaridade, o estilo, o gênero e/ou a comunidade de fala a que pertence o seu usuário. É vital, nesse caso, que o aprendiz seja conscientizado acerca do que está acontecendo com o inglês em termos de pronúncia e tenha liberdade para decidir o que fará parte de seu inventário fonético-fonológico como usuário dessa língua de modo a transitar nas variadas situações de seu uso de maneira bem-sucedida. Por conta disso, a recomendação é instigar o aprendiz a valorizar e respeitar a diversidade dos sotaques do inglês com o propósito de desestimular o preconceito linguístico com relação àqueles que não desejam imitar a fala exata do nativo, desconstruir a dicotomia entre o “falar certo” e o “falar errado”, desmistificar o construto do “falante nativo” e desencorajar a adoção da fala do nativo como única referência de “boa pronúncia”.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento linguístico (ou gramática mental) de cada indivíduo é construído com base em suas experiências físicas e interações socioculturais (LANGACKER, 1987, 1991, 2008a), conjectura-se que o conhecimento fonológico do inglês é formado com base nos modelos linguísticos (ou idioletos) aos quais o aprendiz está exposto desde o estágio inicial de aprendizagem desse idioma. Levando em conta que, na vida real, os sons e a prosódia de uma língua são aprendidos e usados na interação dentro de um contexto social e discursivo (LANGACKER, 2013, 2017b, 2017c), supõe-se ainda que o repertório de pronúncia de um indivíduo é constituído a partir das informações visuais⁶², auditivas e articulatórias oferecidas pelo meio em que está inserido e que os segmentos são aprendidos a

⁶² Por informações visuais, entendem-se os movimentos faciais e corporais realizados pelos interlocutores durante a interação comunicativa.

partir de sequências como sílabas, palavras, frases e sentenças, as quais se encontram associadas a um significado. Enfim,

[...] a fonologia é formada, adquirida e compartilhada por intermédio da aprendizagem corporificada da produção de som, moldada pelo insumo que nos circunda, mas também pela experiência de realizar sons e reconhecê-los como produzidos por outros. Nós armazenamos a língua conforme a ouvimos, mas nós a ouvimos filtrada por meio das pressões auditivas e articulatórias que nossas línguas individuais ‘escolheram’ empregar (NATHAN, 2017, p. 228).⁶³

Ao constatar que aquilo que o ouvinte identifica são os resultados acústicos dos movimentos da língua, dos lábios e de outros articuladores do falante, Fowler (2016) chega à conclusão de que há uma estreita relação entre percepção e produção da fala e que tais habilidades necessitam ser encaradas como atividades sociais por estarem intrinsecamente integradas. Dado que a percepção é guiada pela ação (ou produção) e esta informa a percepção (FOWLER *et al.*, 2003; GOLDSTEIN; FOWLER, 2003), entende-se, para se comunicar eficientemente em uma língua, o cérebro dos seus usuários precisa estar adaptado ao mundo que o circunda e às trocas concernentes ao uso desse idioma, ou melhor, à paridade entre as formas enunciadas pelo falante e as formas interceptadas pelo ouvinte (FOWLER, 2016). Como as formas fonológicas que os falantes de uma certa língua conhecem, produzem e percebem requerem ser as “mesmas” a fim de que a interação comunicativa se torne exitosa, isso indica a existência do compartilhamento de uma moeda fonológica comum entre esses usuários (FOWLER *et al.*, 2003). Na opinião de Goldstein e Fowler (2003) e Fowler (2004, 2016), essa forma ou moeda comum, envolvendo percepção e ação, só pode ser os gestos articulatórios ou as ações linguisticamente significativas do trato vocal que o falante produz.

Diante disso, torna-se razoável admitir que aprender a pronúncia de um som ou sequência sonora abarca compreender o produto articulatório (os movimentos dos articuladores) para reconhecê-lo em produto acústico (aquilo que é percebido óptica e/ou acusticamente). Consequentemente, para se comunicar em uma dada língua não basta apenas ser capaz de identificar, reconhecer e compreender os sons produzidos, é preciso ainda saber articulá-los para definir o conteúdo semântico a partir do enunciado proferido. Para o modelo langackeriano, aprender a articular um segmento ou uma sequência sonora exige: a) saber quais são os articuladores do trato vocal que precisam ser acionados para a sua realização; b) prestar

⁶³ Tradução da autora para: “[...] phonology is formed, acquired, and shared through the embodied learning of sound production, shaped by the input surrounding us, but also by the experience of making sounds, and recognizing them as produced by others. We store language as we hear it, but we hear it filtered through the articulatory and auditory pressures that our individual languages have ‘chosen’ to employ”.

atenção na execução dos movimentos coordenados necessários a sua produção; e c) atentar para o retorno auditivo resultante desse processo. Vale destacar que, na visão langackeriana, ambas as habilidades de perceber e de produzir sons são interpretadas como unidades linguísticas. Logo, dominar tais habilidades é parte integrante da aprendizagem de uma língua, seja esta nativa ou não.

Nesse ínterim, é oportuno frisar que, segundo Nathan (2017, p. 228), “[p]roduzimos sons pelo seu ajuste as suas circunstâncias fonológicas, sociolinguísticas e estilísticas e os ouvimos pela recuperação dos ajustes que supomos terem feito nossos interlocutores (isto é, nós recuperamos suas intenções)”⁶⁴. Com isso, torna-se aceitável estabelecer que a nossa experiência corporificada de ouvir e produzir sons, aliada à nossa capacidade de reconstruir a intenção do falante, influencia o modo como os sons são armazenados na mente. Considerando que o aprendiz costuma fazer uso do conhecimento aprendido para o sistema sonoro de sua L1 para compreender, conceptualizar e categorizar os sons e a prosódia do inglês (L2/LE), depreende-se que isso pode levar à formação inadequada dos conceitos para estes aspectos no idioma alvo.

Atentando para os fatos de que cada indivíduo tem sua própria maneira de conceptualizar e categorizar o mundo ao seu redor e que a aprendizagem dos segmentos e suprasegmentos engloba compreensão, conceptualização, categorização e formação de conceito, Fraser (2006, p. 86) sustenta que,

[q]uando vamos aprender uma nova língua, naturalmente aplicamos nossos conceitos existentes de fala a ela, independentemente de estes serem os conceitos que sempre usamos para nossa própria língua [...] Não percebemos que estamos fazendo isso mais do que percebemos que estamos aplicando conceitos em nossa língua nativa; isso acontece subconscientemente. O problema é, com certeza, que esses conceitos não são totalmente apropriados ao novo idioma e, assim, eles conduzem a pronúncia que soa “estrangeira” para os ouvintes e parece incômoda para o falante. O que precisamos fazer é mudar nossos conceitos para se adequar ao novo idioma e deixar que os novos conceitos conduzam nossa pronúncia.⁶⁵

Tendo em consideração que o aprendiz não possui domínio da estrutura e do funcionamento do sistema sonoro alvo, faz-se necessário instruí-lo acerca de sua organização e

⁶⁴ Tradução da autora para: “[w]e produce those sounds by adjusting them to their phonological, sociolinguistic, and stylistic circumstances, and hear them by recovering the adjustments we assume our interlocutors have made (i.e. we recover their intentions)”.

⁶⁵ Tradução da autora para: “[w]hen we go to learn a new language, we naturally apply our existing concepts of speech to it, whether these are the concepts that we have always used for our own language [...] We don’t notice we are doing this any more than we notice that we are applying concepts in our native language; it happens subconsciously. The problem, of course, is that these concepts are not fully appropriate to the new language, and so they drive pronunciation that sounds ‘foreign’ to listeners and feels awkward to the speaker. What we need to do is to change our concepts to fit the new language, and let the new concepts drive our pronunciation”.

de como se dá articulação de seus sons e sequências sonoras. Já que, ao aprender uma L2/LE, “os aprendizes são expostos a um novo conjunto de gestos articulatórios, incluindo novas relações de faseamento e padrões de coordenação entre esses gestos”⁶⁶ (ANTONIOU *et al.*, 2011, p. 560), define-se que é a posse de tal conhecimento que os auxiliará a vincular e armazenar o conceito adequado aos sons e aspectos prosódicos da língua alvo de modo que isso resulte na ascensão destes como unidades linguísticas em sua mente (LANGACKER, 1987, 2013).

Segundo Fraser (2006), a pronúncia é uma forma de comportamento e, como todo comportamento, ela é impulsionada por conceitos, os quais, neste caso, são chamados de conceitos de fala. No momento em que o ouvinte escuta a fala do seu interlocutor, essa fala é ouvida como uma sequência de palavras, as quais são constituídas por segmentos e sílabas. Por conseguinte, “[o] que faz a diferença entre a realidade e como a ouvimos são nossos conceitos de fala. Além de influenciar nossa percepção da fala, esses conceitos também direcionam nosso comportamento de pronúncia”⁶⁷ (FRASER, 2006, p. 84). Ante essas considerações, há de se ponderar que,

[se] a pronúncia é um comportamento, e o comportamento é motivado por conceitos, então, a chave para mudar a pronúncia é mudar conceitos. É claro que a pronúncia envolve mais do que apenas a atividade mental: ela é uma habilidade física que requer prática. De acordo com a abordagem cognitiva, no entanto, o aspecto conceptual é crucial para tornar a prática eficaz (FRASER, 2006, p. 87).⁶⁸

Diante desse cenário, pode-se assumir que a maioria dos problemas relacionados à pronúncia não provém de causas físicas, articulatórias, mas sim de causas cognitivas (FRASER, 2011), sinalizando que o problema não consiste em o aprendiz ser inábil para produzir os sons individuais fisicamente. A questão, na verdade, é que ele não sabe conceptualizá-los de forma adequada, ou melhor, discriminá-los, organizá-los em sua mente e manipulá-los em conformidade com o funcionamento do sistema fonético-fonológico da língua alvo. Por exemplo, distinguir e produzir as consoantes /r/ e /l/ do inglês pode ser uma tarefa árdua para aprendizes japoneses, apesar de, em sua língua nativa, tais segmentos serem produzidos com facilidade em certos contextos (LOGAN *et al.*, 1991). A explicação para essa dificuldade está

⁶⁶ Tradução da autora para: “[...] by acquiring an L2, learners are exposed to a new set of articulatory gestures, including new phasing relations and patterns of coordination between these gestures”.

⁶⁷ Tradução da autora para: “[...] the difference between the reality and how we hear it is our concepts of speech. As well as influencing our perception of speech, these concepts also drive our pronunciation behavior”.

⁶⁸ Tradução da autora para: “[i]f pronunciation is behaviour, and behaviour is driven by concepts, then the key to changing pronunciation is changing concepts. Of course, pronunciation involves more than just mental activity: it is a physical skill, which requires practice. According to the cognitive approach, though, the conceptual aspect is crucial to making practice effective”.

no fato de os aspectos segmentais e suprasegmentais serem categorizados e conceptualizados diferentemente de um idioma para o outro, pois seus falantes pertencem a contextos socioculturais diferentes. Nas palavras de Fraser (2001, p. 23),

[e]ntre o ouvido e a língua surge a conceptualização. Nós subconscientemente pensamos nos sons que temos que produzir, desconstruindo-os e reconstruindo-os de acordo com nossos conceitos fonológicos. Fazemos isso até mesmo quando imitamos falantes de nossa própria língua. Se eu disser algo e pedir a você para repeti-lo – você não o reproduzirá exatamente como eu disse. Em vez disso, você o recriará de modo que se torne equivalente em significado ao que eu disse.⁶⁹

Com base nisso, Fraser (2001) propõe que a solução para ajudar os aprendizes japoneses a perceberem a diferença entre os fonemas /l/ e /r/ do inglês é orientá-los a “desaprender” os conceitos que formaram, desde a infância, para esses segmentos e substituí-los por outros conceitos semelhantes, mas diferentes, essenciais para falar em inglês. De outra modo, para amenizar a influência do sistema sonoro da L1 sobre o da língua alvo, o aprendiz precisa aprender a reconceptualizar os aspectos segmentais e suprasegmentais que possui armazenados em sua mente para se adequar ao funcionamento do novo idioma e deixar que esses novos conceitos guiem a sua pronúncia nessa língua. Considerando que aprender como formar novos conceitos exige instrução explícita, conclui-se que ajudar o aprendiz nessa empreitada é parte crucial da tarefa do professor de língua (FRASER, 2006, 2010).

Partindo da premissa de que, independentemente da faixa etária, “[o]s conceitos subconscientes, que realmente dirigem nosso entendimento e comportamento, só podem ser aprendidos ou alterados por intermédio da experiência e da prática”⁷⁰ (FRASER, 2001, p. 25), infere-se que o desejável não é simplesmente oferecer informação ao aprendiz como se este fosse uma tábula rasa, mas envolvê-lo no desenvolvimento das explicações teóricas e na construção e execução dos exercícios e atividades visando à co-construção de conhecimento entre professor e aprendizes. Quanto a oportunizar a prática constante das formas alvo em sala de aula, Langacker (2008a, p. 82) comenta que

[a] ênfase é, portanto, na aprendizagem real. Qualquer que possa ser sua base inata, dominar uma língua requer a aprendizagem baseada no uso específico de uma ampla gama de unidades convencionais. Isso em si tem implicações pedagógicas (que podem

⁶⁹ Tradução da autora para: “[b]etween the ear and the tongue comes conceptualisation. We subconsciously think about the sounds we have to produce, deconstructing them and reconstructing them according to our phonological concepts. We do this even when we imitate speakers of our own language. If I say something and ask you to repeat it – you don’t reproduce it precisely as I said it. Rather you recreate it so that it is equivalent in meaning to what I said”.

⁷⁰ Tradução da autora para: “[t]he subconscious concepts that actually drive our understanding and behaviour can only be learned or altered through experience and practice”.

parecer óbvias, mas não o são em toda a teoria linguística). Isso sugere a importância de se fornecer ao aprendiz exposição suficiente aos usos representativos de uma dada unidade. Além disso, idealmente, essa exposição deve ocorrer no contexto de trocas significativas que se aproximem de eventos de uso social e culturalmente normais.⁷¹

Haja vista que, na maioria das vezes, não é possível estar no país ou na comunidade onde a língua alvo é falada, pressupõe-se que cabe ao professor disponibilizar atividades e ferramentas que favoreçam a criação de condições propícias para o aprendiz não apenas formar os conceitos adequados, mas também exercitar as formas alvo dentro de situações comunicativas que remontem à vida cotidiana. Convém ressaltar que é esperado que a aprendizagem de novos conceitos seja desafiadora para os aprendizes em decorrência de os conceitos de fala da sua língua materna estarem fortemente consolidados em sua mente (FRASER, 2010). Por conta disso, conjectura-se que “[...] aprender a pronunciar na fase adulta é mais difícil do que na infância, não por qualquer razão física, mas simplesmente porque mudar conceitos existentes é mais difícil do que formar novos conceitos”⁷² (FRASER, 2006, p. 87).

Embora a aprendizagem da pronúncia de uma L2/LE na fase adulta imponha um esforço cognitivo maior devido à questão da formação de novos conceitos, isso não significa que essa dificuldade mereça ser encarada como uma regra geral. Para dar respaldo a esse argumento, destacam-se dois pontos principais. Primeiro, a formação de conceito é um processo mental que varia de indivíduo para indivíduo em razão de o conceito ser formado a partir de suas experiências físicas e socioculturais (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LANGACKER, 1987, 1999, 2013; LAKOFF, 1987, 2018; JOHNSON, 1987, 2018; BONDEBJERG, 2017). Como cada falante tem seu modo próprio de conceptualizar e categorizar o mundo a sua volta, é normal que alguns usuários do inglês (L2/LE) apresentem mais ou menos facilidade para formar os conceitos apropriados para os aspectos segmentais e suprasegmentais alvo. Segundo, existem estudos (FLEGE, 1981, 1987; FLEGE; MACKAY, 2004) que comprovam que, em determinadas circunstâncias, adultos são capazes de identificar e produzir os sons de uma L2 da mesma forma ou até melhor do que crianças, evidenciando que qualquer ser humano, em qualquer faixa etária, é capaz de aprender a pronúncia de uma língua com sucesso.

⁷¹ Tradução da autora para: “[t]he emphasis is thus on actual learning. Whatever might be its innate basis, mastering a language requires the specific, usage-based learning of a vast array of conventional units. This itself has pedagogical implications (which may seem obvious but are not so in every linguistic theory). It suggests the importance of providing the learner with sufficient exposure to representative uses of a given unit. Ideally, moreover, this exposure should occur in the context of meaningful exchanges approximating socially and culturally normal usage events”.

⁷² Tradução da autora para: “[...] learning pronunciation in adulthood is more difficult than in childhood, not for any physical reason, but simply because changing existing concepts is more difficult than forming new ones”.

Outrossim, Fraser (2000a) adverte que mudar a maneira como os aprendizes pronunciam as palavras demanda mudar o modo como eles pensam sobre seus sons componentes e outros elementos maiores, como, por exemplo, sílabas, padrões de acento e ritmo. Para tanto, é substancial instruí-los a raciocinar a respeito das ações envolvidas na realização de cada som ou sequência sonora, o que abrange trabalhar aspectos fisiológicos e articulatórios da produção da fala, as características mais salientes de um som, duração, *pitch* (altura), entre outros aspectos. Em tal conjuntura, é válido acentuar que a fim de dominar a pronúncia de um segmento (ou uma sequência sonora) não basta saber o que é e como é em virtude de esse processo igualmente requerer prática (ou uso frequente) e o desenvolvimento de habilidades. Para Fraser (2000a), ser capaz de falar em inglês inclui um número de sub-habilidades (vocabulário, gramática, pragmática etc.), dentre as quais a pronúncia é vista como a mais importante. Diante disso, torna-se razoável deduzir que, se o aprendiz apresentar uma pronúncia satisfatória, a sua fala poderá vir a ser compreensível a despeito dos erros gramaticais. Por outro lado, se o aprendiz exibir uma pronúncia deficiente, sua fala poderá vir a ser de difícil compreensão apesar da sua fluência em termos gramaticais. Como bem assinala Fraser (2000a, p. 7), “a pronúncia é o aspecto que mais afeta o modo como o falante é julgado pelos outros e como são formalmente avaliados em outras habilidades [...]”⁷³.

Mesmo que, ao redor do mundo, diversos estudiosos (CANAGARAJAH, 2005; CRYSTAL, 2009, 2019; JENKINS; 1998, 2001, 2005, 2009; RAJAGOPALAN, 2014, 2019; LOW, 2015, entre outros) procurem encorajar professores, instituições de ensino e usuários do inglês a focar na inteligibilidade do enunciado, ainda é bastante comum observar muitos nativos, inclusive não nativos e professores, rotulando o inglês falado por não nativos como um “inglês ruim” em consequência de não imitarem exatamente a fala do nativo, caracterizando, assim, preconceito linguístico e discriminação sociocultural. A explicação para isso está no fato de que o culto à redução do sotaque materno continua alimentando a indústria do ensino de inglês (L2/LE) em várias partes do planeta. A esse respeito, compete frisar que, independentemente de sua nacionalidade e cultura, nenhum usuário de uma língua merece ser tratado como uma mera máquina, cuja obrigação é reproduzir determinada(s) pronúncia(s) com vistas a agradar etnias e culturas supervalorizadas. No atual cenário global, o apropriado é aceitar e respeitar a maneira com que cada usuário do inglês se expressa nesse idioma, visto que a meta é compreender e ser compreendido na interação comunicativa. Vale recordar que a própria história da humanidade já forneceu imensuráveis evidências de que não existe língua,

⁷³ Tradução da autora para: “[p]ronunciation is the aspect that most affects how the speaker is judged by others, and how they are formally assessed in other skills [...]”.

raça, etnia ou cultura melhor ou pior, dado que é a diversidade linguística, cultural e étnica que contribui para a construção de uma sociedade global mais justa, inclusiva, igualitária e democrática.

Por fim, é louvável mencionar que a forma escrita de uma palavra pode vir a interferir em sua pronúncia (LANGACKER, 1968; COUPER, 2009; CELCE-MURCIA *et al.*, 2012). Uma vez que a grafia fornece a representação visual permanente de uma língua, sabe-se que a forma escrita dos vocábulos pode exercer alguma influência no modo como os aprendizes raciocinam sobre a língua falada (BASSETTI, 2012). Em inglês, por exemplo, certos falantes costumam produzir o vocábulo “*handsome*” (bonito) sem realizar o som que representa o grafema <d>, ao passo que outros procuram pronunciar esse segmento por basearem a pronúncia dessa palavra em sua grafia. O resultado disso é o surgimento de pronúncias alternadas para “*handsome*” em determinadas variedades da língua inglesa. Já que esta possui uma ortografia opaca⁷⁴, a recomendação é trabalhar, em sala de aula, a relação grafema-som a fim de que o aprendiz consiga não apenas prever a pronúncia a partir da escrita e vice-versa (CELCE-MURCIA, *et al.*, 2012), mas também formar a conexão entre a forma escrita, a forma falada e o significado da palavra em sua memória (EHRI, 1992, 2014; EHRI; ROSENTHA, 2007). Segundo Ziegler e Ferrand (1998),

[...] quando as crianças aprendem primeiramente a produzir e entender a fala, o processamento da fala é necessariamente independente da língua escrita ainda não adquirida. Contudo, à medida que as crianças aprendem a ler e escrever, associações entre a língua escrita e falada são estabelecidas. Como consequência, as representações sonoras parecem se tornar cada vez mais sensíveis à língua escrita (EHRI, 1984).⁷⁵

Portanto, após serem alfabetizadas, as crianças deixam de ser capazes de separar som e letra (ZECKER, 1991), melhor dizendo, os aprendizes passam a estabelecer conexões entre os constituintes das palavras escritas (letras/grafemas) e os constituintes das formas orais das palavras (sons/fonemas) no nível da memória (NAYERNIA *et al.*, 2019). Levando em conta que o conhecimento ortográfico de uma L2/LE pode desempenhar um papel importante na desambiguação do sinal de fala nesse idioma (FROST; REPP; KATZ, 1988; MASSARO; COHEN; THOMPSON, 1988; EDERNER; BURNHAM, 2005), presume-se que ensinar a

⁷⁴ Isto é, as correspondências grafofonológicas são bastante irregulares no inglês.

⁷⁵ Tradução da autora para: [...] when children first learn to produce and understand speech, speech processing is necessarily independent of the not yet acquired written language. However, as children learn to read and to write, associations between written and spoken language are established. As a consequence, sound representations seem to become more and more sensitive to written language (Ehri, 1984).

pronúncia de uma palavra (ou enunciado) concomitantemente com sua grafia pode ser benéfico tanto para a produção da fala, quanto para a leitura e a escrita na língua alvo. De acordo com Ederner e Burnham (2005, p. 196),

[a]lém da informação visual da face, a percepção da fala é também facilitada pelo input escrito. Por exemplo, quando as palavras faladas são mascaradas por um barulho de mesma amplitude, relata-se que os enunciados são percebidos muito mais claramente se a versão impressa da mensagem é apresentada ao mesmo tempo. Isso sugere que as palavras impressas são decodificadas em uma representação interna semelhante à fala; em outras palavras, o sistema perceptual de alguma forma converte as palavras impressas em estruturas fonéticas internas por meio do estabelecimento de uma ligação entre as palavras impressas e o input auditivo incrustado no barulho (FROST; REPP; KATZ, 1988).⁷⁶

Diante de tais evidências, torna-se ponderável admitir que a percepção e a produção apropriadas de uma palavra ou enunciado igualmente estão subordinadas à formação dos conceitos adequados às suas representações gráficas. Para que essa formação de conceito ocorra de maneira satisfatória, é fundamental que o aprendiz domine não somente a fonologia, mas também a relação entre a ortografia e a pronúncia no idioma alvo (COUPER, 2009).

Com base no que foi exposto nesta seção, pode-se finalizar alegando que a criança demonstra uma maior aptidão para aprender a pronúncia de uma L2/LE por efeito de:

- ▶ um tempo menor de uso e exposição a sua L1;
- ▶ os conceitos formados para os sons e a prosódia da sua L1 ainda não estarem bem entrincheirados em sua mente a ponto de influenciar a pronúncia da língua alvo;
- ▶ os conceitos formados para as correspondências grafofonológicas da sua L1 ainda não estarem bem consolidadas em sua mente a ponto de influenciar a pronúncia da língua alvo.

Em contrapartida, conjectura-se que o adulto despenda um maior esforço para aprender a pronúncia de uma L2/LE por conta de:

⁷⁶ Tradução da autora para: “[i]n addition to visual face information, speech perception is also facilitated by written input. For example, when spoken words are masked by a noise of the same amplitude, it is reported that the utterances are perceived much more clearly if the printed version of the message is presented at the same time. This suggests that printed words are decoded into an internal speech-like representation; in other words, the perceptual system somehow converts the printed words into internal phonetic structures by establishing a link between the printed words and the auditory input embedded in noise (Frost, Repp, & Katz, 1988)”.

- ▶ um tempo maior de uso e exposição a sua L1;
- ▶ os conceitos formados para os sons e a prosódia da sua L1 já se encontrarem bastante entrincheirados em sua mente a ponto de influenciar a pronúncia da língua alvo;
- ▶ os conceitos formados para as correspondências grafofonológicas da sua L1 já estarem bastante consolidados em sua mente a ponto de influenciar a pronúncia da língua alvo.

Dito isso, a presente proposta de abordagem de ensino de pronúncia vem propor que o ensino dos aspectos segmentais (consoantes e vogais) e suprasegmentais (prosódia) do inglês como L2/LE seja norteado pelos seguintes princípios:

1º => A fonologia merece o mesmo destaque que o léxico e a gramática na aula de língua.

Conforme Langacker (2008b, p. 67), “[q]uando pessoas comuns falam e escutam, isso não é pelo absoluto prazer de manipular formas sintáticas – sua preocupação é com os significados expressos”⁷⁷, os quais geralmente são transmitidos por intermédio de sons. Para Darcy (2018), a língua falada é som e este tem a incumbência de dar vida à gramática e ao vocabulário, ou seja, sem som não é possível dar vida à língua. Na opinião da estudiosa, o que torna a língua viva são os comportamentos relacionados à audição, à fala, à leitura e à escrita, os quais dependem de três domínios do conhecimento no coração da língua, a saber, a fonologia, o léxico e a estrutura. Por serem estes os componentes de qualquer língua, inclusive das línguas de sinais, Darcy (2018) defende que a fonologia não pode ser dissociada do resto da língua e requer ainda ser considerada uma importante colaboradora não só para as quatro habilidades, mas também para o vocabulário e a estrutura. Partindo do pressuposto de que a língua é um mecanismo que enseja traduzir uma ideia (ou intenção linguística) em uma sequência sonora e reconstruir essa ideia (ou intenção) a partir dessa sequência, Langacker (1987) postula que as expressões linguísticas ligam a forma (som) ao significado. Nesse caso, assumindo que a função principal da língua é transmitir significado por meio de sons (LAKOFF, 1987), conclui-se que a fonologia faz parte da gramática de uma língua e, por isso, é digna de ser abordada em sala de aula assim como o léxico e a gramática.

⁷⁷ Tradução da autora para: “[w]hen ordinary people speak and listen, it is not for the sheer of pleasure of manipulating syntactic form – their concern is with the meanings expressed”.

2º => *Ensinar pronúncia não corresponde a ensinar fonética e fonologia.*

Para muitos estudiosos e professores, lecionar pronúncia significa, por exemplo, trabalhar símbolos fonéticos, treinar transcrições fonéticas, exigir a imitação exata da fala do nativo, ouvir e repetir sons, palavras e pares mínimos de maneira exaustiva e descontextualizada em razão de se orientarem pela concepção tradicional de ensino de pronúncia, a qual toma a fonética como a base de instrução. Levando em consideração que essa concepção de ensino tem sido amplamente adotada e difundida desde pelo menos meados do século XVIII (MURPHY; BAKER; 2015; MUGGLESTONE, 2015; BAKER, 2018; JAROSZ, 2019), é compreensível que docentes e aprendizes acreditem que seguir seus postulados seja o mais apropriado e o único caminho para ensinar a pronúncia de uma língua. Atentando para o fato de que a aprendizagem do sistema sonoro de uma língua emerge na interação dentro de um contexto social e discursivo (LANGACKER, 1987, 2009a, 2013), infere-se que o ensino da pronúncia do inglês reivindica trabalhar os segmentos e a prosódia inseridos em um contexto comunicativo de modo a direcionar esse ensino à fala utilizada em situações da vida cotidiana. Como, na vida real, nenhum indivíduo faz uso de sons isolados, símbolos e transcrições fonéticas para expressar significado via sequência de sons e/ou deduzir esse significado a partir dessa sequência, assume-se que empregar a fonética como base da instrução de pronúncia serve apenas para transformar a aprendizagem do sistema fonológico de uma língua em algo enfadonho, mecanicista, abstrato e desconectado da experiência cotidiana dos falantes no tocante ao que é uma língua e ao que é saber e usar esta língua. A recomendação, nessa situação, é tomar a articulação de sons e sequências sonoras como base de instrução e evitar o uso de símbolos e transcrições fonéticas.

3º => *O foco do ensino de pronúncia é na comunicação internacional.*

Mesmo que o ensino de pronúncia deva ser orientado por uma variedade modelo, a qual sirva como veículo para ensinar a estrutura silábica, a fala conectada e os aspectos da entonação cruciais à inteligibilidade (PRZEDLACKA, 2018), sabe-se que qualquer usuário (nativo e não nativo) está sujeito a se defrontar com os diferentes sotaques do inglês na interação social. Já que o objetivo é capacitar o aprendiz para se comunicar com a comunidade internacional (JENKINS, 1998, 2001, 2002a, 2009), julga-se ser mais conveniente instruí-lo a respeito da diversidade dos usos e usuários da língua inglesa e familiarizá-lo com os diferentes sotaques

que constituem esse idioma. Na visão de Pennington (2019, p. 3), “[a] atenção explícita a diferentes vozes e modelos para pronúncia reforça um conceito multilíngue de pronúncia ao mesmo tempo em que aperfeiçoa a percepção de uma gama de variação nas características de pronúncia segmentais e suprasegmentais”⁷⁸. Sendo assim, a sugestão é trabalhar os fenômenos fonético-fonológicos mais recorrentes na(s) variedade(s) de interesse dos aprendizes, conscientizá-los de que terão que lidar com usos variados do inglês e disponibilizar ferramentas linguísticas para que possam transitar nesses diversos contextos de uso com sucesso (CRYSTAL, 1999, 2001, 2012; MAHBOOB, 2014). Nesse ínterim, cabe esclarecer que seguir um modelo para ensinar pronúncia não significa reduzir o sotaque materno do aprendiz, nem relegar a variação, uma vez que a prioridade da comunicação é focar na inteligibilidade do enunciado (CANAGARAJAH, 2005; CRYSTAL, 2009, 2019; JENKINS, 1998, 2001, 2002a, 2005, 2009; RAJAGOPALAN, 2014, 2019). A proposta é, então, incentivar o aprendiz a adicionar traços de pronúncia da língua alvo ao seu repertório conforme suas necessidades e preferências linguísticas (JENKINS, 2001, 2005) e a valorizar a identidade linguístico-cultural vinculada a sua língua materna. Nessa perspectiva, a escolha do modelo pedagógico para o ensino de pronúncia é uma questão de selecionar sotaques nativos e não nativos com vistas a facilitar a comunicação, em inglês, com qualquer usuário (nativo e não nativo) deste.

4º => O ensino e a prática de pronúncia necessitam partir de “partículas de língua”.

Em função de uma língua ser aprendida e guiada pela interação sociocultural, entende-se que, desde o estágio inicial do processo de aquisição da linguagem, a criança está exposta a “*partículas de língua*” (sílabas, palavras, frases e sentenças), as quais estão associadas a um significado (LANGACKER, 1987, 2013, 2017b). Com isso, pretende-se dizer que os segmentos e a prosódia não são aprendidos isolada e descontextualizadamente, mas dentro de unidades maiores inseridas em um contexto social e discursivo. Assumindo que a produção de sons e sequências sonoras envolve a execução de ações coordenadas dos articuladores do trato vocal (lábios, língua, véu palatino e glote), Langacker (1968, 1987, 1979, 1991, 2000b, 2017b, 2017c) postula que: i) a realização de um simples segmento pode demandar o acionamento de mais de um gesto, isto é, o acionamento de um conjunto de gestos articulatorios que são ativados

⁷⁸ Tradução da autora para: “[e]xplicit attention to different voices and models for pronunciation reinforces a multilingual concept of pronunciation while also sharpening perception of the range of variation in suprasegmental and segmental pronunciation features”.

coordenada e concomitantemente; ii) os sons que constituem uma sequência sonora podem se unir de tal modo que os gestos envolvidos nessa articulação podem acabar se sobrepondo e influenciando a realização uns dos outros; iii) um segmento pode ser pronunciado de uma forma quando isolado e ligeiramente de outra quando inserido em um determinado contexto fonológico; e iv) dentro de um enunciado, os sons adjacentes costumam afetar uns aos outros de maneiras que diferem relativamente de um idioma para outro. Enfim, é mais fácil ensinar, em inglês, “red” (vermelho) e “led” (conduziu) do que /r/ e /l/ isoladamente, porque as palavras podem ser reconhecidas, comparadas e contrastadas com outras, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da consciência fonológica (FRASER, 2011). Diante disso, o aconselhável é lecionar os segmentos e a prosódia a partir de “*partículas de língua*” inseridas em um contexto comunicativo para que o aprendiz se familiarize com o modo como os sons são produzidos dentro de enunciados.

5º => O ensino de pronúncia pode e deve estar conectado ao ensino do léxico e da gramática.

Considerando que a interação comunicativa comumente ocorre por meio da emissão de sequências sonoras carregadas de uma intenção linguística, estipula-se que, a fim de falar uma língua, torna-se imperioso dominar, primeiramente, um conjunto de palavras (cada uma com seu pareamento de pronúncia e significado) e o modo como elas podem se unir para formar sentenças (LANGACKER, 1968). Assim como o léxico, a gramática também é reduzida a pareamentos de som e significado (LANGACKER, 2008a), indicando que expressar significado envolve basicamente sons e sintaxe. Tendo em mente que a língua é composta por pareamentos entre pronúncias e significados e que os pilares desses pareamentos são palavras individuais que, além de propriedades sintáticas, ainda possuem significados conceituais e representações fonológicas (LANGACKER, 1968, 1987), fica evidente que a aprendizagem de um idioma reivindica conhecer e compreender o funcionamento de seus sistemas sintático, semântico e fonológico. Por esse motivo, define-se que ensinar pronúncia implica trabalhar léxico e gramática concomitantemente.

6º => Propiciar o uso frequente dos aspectos segmentais e suprasegmentais da língua alvo por meio de atividades, tarefas e exercícios variados.

Partindo da premissa de que dominar o sistema sonoro de uma língua requer a sua aprendizagem específica e o uso frequente de suas formas alvo, Langacker (2008b) aconselha que se forneça, ao aprendiz, exposição suficiente aos usos representativos das unidades alvo e que tal exposição ocorra dentro do contexto de trocas significativas de maneira a se aproximar de eventos reais de uso social e cultural da língua. Tendo em mente que todo o uso de uma estrutura exerce um impacto positivo em seu grau de consolidação, enquanto períodos longos de desuso causam um impacto negativo, Langacker (2009a) e Tomasello (2003) argumentam que a língua é aprendida por intermédio do seu uso significativo. Como bem destaca Ellis (2002), o aprendiz de língua: a) aprende e adquire gradualmente aquilo que ouve e usa; e b) aprende e adquire primeiro e melhor aquilo que mais ouve e usa. Em face disso, pode-se depreender que é a frequência do insumo e do uso que influencia o desenvolvimento do processo de aprendizagem do sistema sonoro de uma língua. Uma vez que nem sempre é possível estar no país ou na comunidade onde a língua inglesa é falada, a proposta é oferecer, em sala de aula, o insumo linguístico necessário para estimular a aprendizagem dos aprendizes com relação a sua pronúncia. Ademais, é válido salientar que, em virtude de grande parte dos materiais didáticos se valer de amostras de língua desconectadas do mundo real, o ideal é que as aulas de pronúncia se voltem para a fala que os aprendizes utilizarão na vida cotidiana (FRASER, 2000a, 2000b), disponibilizem exercícios, atividades e ferramentas que mostrem o inglês sendo empregado em diferentes contextos de seu uso e propiciem o uso constante das formas alvo. Enfim, compete à instituição de ensino e ao professor oferecer os meios para que o aprendiz possa praticar a pronúncia do inglês em sala de aula e fora dela.

7º => *Orientar o aprendiz para compreender, conceptualizar e categorizar os segmentos e suprasegmentos da língua alvo adequadamente.*

Tendo em vista que o estabelecimento de uma interação comunicativa compreensível e inteligível depende do compartilhamento de uma moeda fonológica comum entre os interlocutores (GOLDSTEIN; FOWLER, 2003; FOWLER *et al.*, 2016), infere-se que um som (ou sequência sonora) emitido pode ou não vir a ser compreendido pelo endereçado em decorrência desse entendimento depender de dois fatores principais. Primeiro, de quão entrincheirado apropriadamente a(s) forma(s) alvo está(ão) na mente de ambos o falante e o ouvinte. Segundo, de quão familiarizado está o ouvinte com a fala do falante e vice-versa. Aliás, convém recordar que aprender a pronúncia de uma outra língua não requer apenas a aprendizagem de seus aspectos segmentais e suprasegmentais, mas igualmente a aprendizagem

das estruturas conceituais associadas a eles. Posto que, em determinadas situações, as conceptualizações simbolizadas pelas formas da língua alvo podem não coincidir com as conceptualizações das suas formas correspondentes na língua materna, julga-se primordial ensinar o aprendiz a conceptualizar os sons e a prosódia alvo em consonância com a organização de seu sistema sonoro. Para tanto, é crucial instruí-lo a raciocinar sobre as ações envolvidas na realização de um som (ou sequência sonora), o que inclui trabalhar aspectos fisiológicos e articulatórios da produção da fala, as características mais salientes de um som, duração, *pitch* (altura) etc. Dado que os sons são interpretados como um princípio de categorização de eventos auditivos e articulatórios (LANGACKER, 1987; TAYLOR, 2002) e que “[o]s conceitos subconscientes, que realmente dirigem nosso entendimento e comportamento, só podem ser aprendidos ou alterados por meio da experiência e da prática”⁷⁹ (FRASER, 2001, p. 25), presume-se que o ideal é oferecer informação ao aprendiz e, ao mesmo tempo, envolvê-lo nas explicações e na elaboração das atividades e exercícios em sala de aula. Com isso, busca-se transformar a aprendizagem da pronúncia do inglês em uma experiência agradável e estimulante, além de possibilitar a conversão da conceptualização consciente em conceptualização inconsciente na mente do aprendiz.

8º => A pronúncia é uma atividade cognitiva, corporificada e socioculturalmente guiada.

A fim de compreender a razão pela qual a pronúncia deve ser encarada como uma atividade cognitiva, corporificada e socioculturalmente guiada, é imprescindível atentar para algumas questões. Primeira, a cognição é corporificada em consequência de residir em uma atividade de processamento do cérebro que faz parte do corpo, o qual é parte integrante do mundo (LANGACKER, 2017c). Segunda, os dois aspectos básicos da cognição são duas coisas que os seres humanos são capazes de fazer muito bem mentalmente, quais sejam, lidar com conceptualizações (conceptualizar) e lidar com sons (ouvir e produzir sons) (LANGACKER, 2017b). De acordo com a teoria langackeriana, essas duas habilidades são essenciais para a língua. Terceira, a interação linguística é dependente de várias capacidades individuais, tais como: discriminar minuciosamente as expressões faciais, seguir a direção do olhar do outro, ler as intenções do outro e simular mentalmente a experiência do outro (LANGACKER, 2017c). Quarta, os indivíduos interagem com o mundo por intermédio de suas ações físicas e sentidos,

⁷⁹ Tradução da autora para: “[t]he subconscious concepts that actually drive our understanding and behaviour can only be learned or altered through experience and practice”.

logo, esse mundo, direta ou indiretamente, é construído e apreendido a partir de suas experiências sensoriais e motoras (LANGACKER, 2008a). Quinta, sem a atividade cognitiva dos indivíduos, não há a interação social e sem esta, a linguagem e a cognição não podem se desenvolver (LANGACKER, 2012) ou, mais especificamente, a língua é aprendida e mantida via interação com outros indivíduos que utilizam a mesma língua (LANGACKER, 2017c). Com base nessas questões, conjectura-se que, independentemente de ser nativa ou não, aprender ou dominar os sons e da prosódia de uma língua é um processo que envolve mente (raciocínio, conceptualização, categorização, atenção, memória etc.), corpo (cérebro, gestos corporais e reações somatossensoriais) e interação sociocultural. Por conseguinte, a pronúncia não se trata simplesmente de uma atividade física (UNDERHILL, 2005), mas de uma atividade cognitiva, corporificada e socioculturalmente guiada que exige prática baseada em conceito.

9º => Possuir conhecimento das correspondências grafofonológicas de uma língua faz parte da aprendizagem de sua pronúncia.

Em se tratando da aprendizagem de uma língua, é sabido que, após serem alfabetizados, os aprendizes passam a fazer conexões entre os constituintes das palavras escritas (letras) e os constituintes das formas orais das palavras (sons) em sua memória (NAYERNIA *et al.*, 2019) a ponto de esse conhecimento influenciar significativamente a percepção e a produção da fala (RASTLE *et al.*, 2011). Tal como a informação visual dos movimentos do rosto dos interlocutores é parte integral da percepção da fala, o insumo escrito igualmente desempenha um papel importante na desambiguação do sinal de fala em língua estrangeira (RASTLE *et al.*, 2011; SHOWALTER; HAYES-HARB, 2013; CERNI *et al.*, 2019). Considerando que a forma escrita de uma palavra pode interferir na sua pronúncia (LANGACKER, 1968; CELCE-MURCIA *et al.*, 2012) e que a relação grafema-som é bastante irregular em inglês, entende-se que focar as correspondências entre a fonologia e a ortografia em inglês pode ajudar o aprendiz a prever a pronúncia de uma palavra a partir de sua grafia e vice-versa (CELCE-MURCIA, *et al.*, 2012; ROSA, 2020b). Além disso, esse conhecimento pode favorecer ainda a formação de uma conexão entre a forma escrita, a forma falada e o significado na memória do indivíduo (EHRI, 1992, 2014; EHRI; ROSENTHA, 2007) e a formação dos conceitos apropriados para as representações gráficas de sílabas, palavras, frases e sentenças na língua alvo. Como bem observam Walker *et al.* (2021), os alunos precisam de orientação quanto à pronúncia correta do novo vocabulário de modo que eles não apliquem as normas de som-grafia de sua língua materna para as palavras que estão aprendendo em inglês. Daí a motivação para

capacitar o aprendiz de língua inglesa (L2/LE) para dominar não somente a fonologia, mas também a relação entre ortografia e pronúncia nesse idioma (COUPER, 2009).

10° => A instrução explícita favorece a aprendizagem de pronúncia.

Diversos estudiosos (LORD, 2005; GORDON; DARCY; EWERT, 2013; SAITO, 2011; THOMSON; DERWING, 2014; DARCY, 2018; entre outros) têm apontado que a instrução explícita dos aspectos segmentais e suprasegmentais de uma língua pode exercer um papel significativo na aprendizagem de sua pronúncia, principalmente, no tocante à compreensibilidade e à inteligibilidade do enunciado. Isso se deve ao fato de a instrução explícita auxiliar o aprendiz a focar sua atenção na forma dos segmentos e viabilizar uma descrição mais detalhada de como são produzidos. Considerando que a aprendizagem de pronúncia abarca a compreensão, a conceptualização e a categorização das ações coordenadas dos articuladores do trato vocal envolvidos na produção de sons e sequências sonoras, infere-se que a instrução explícita é o meio mais eficaz para orientar o aprendiz a formar os conceitos fonológicos apropriados em sua mente (LANGACKER, 1987, 2017b; FRASER, 2001, 2006, 2010; COUPER, 2015). Com essa orientação, o aprendiz passa a identificar e interpretar as diferenças mais salientes entre o(s) modelo(s) de pronúncia apresentados e suas tentativas de articulação. Conforme aponta Fraser (2000b), muitos aprendizes apresentam problemas relacionados com a pronúncia do inglês em razão de não terem conceptualizado as distinções que são significativas nesse idioma em comparação com a sua língua materna. Por esse motivo, acredita-se que estabelecer contrastes, melhor dizendo, fazer comparações entre o sistema da língua materna e o da língua alvo pode facilitar essa compreensão por parte do aprendiz, já que este não domina a organização do sistema sonoro do idioma que está aprendendo. Diante disso, pode-se admitir que a instrução explícita pode ser benéfica para a aprendizagem da pronúncia da língua inglesa (L2/LE).

11° => A instrução de pronúncia envolve fornecer feedback reflexivo explícito.

Haja vista que o conhecimento linguístico (ou gramática mental) de cada indivíduo é construído com base em suas experiências físicas e interações socioculturais (LANGACKER, 1987, 1991, 2008a), depreende-se que cada falante possui um repertório linguístico peculiar. Isto quer dizer que cada ser humano tem sua própria maneira de pronunciar as sílabas, as

palavras, as frases e as sentenças de uma língua, evidenciando que uma mesma sílaba, palavra, frase ou sentença pode exibir possibilidades alternadas de pronúncia. Uma vez que a variação é uma característica inerente de qualquer língua humana (LABOV, 2008) e que uma mesma palavra pode apresentar diferentes pronúncias, inclusive dentro do mesmo idioleto (LANGACKER, 1968), postula-se que, se o aprendiz não imitar precisamente a pronúncia do falante nativo, isso não significa que sua pronúncia deve ser taxada de “ruim” ou deficiente. Atentando para o fato de que não existe “pronúncia incorreta”, mas formas alternadas de se pronunciar um mesmo som (ou sequência sonora), conclui-se que o foco do ensino de pronúncia demanda ser na inteligibilidade do enunciado (CRYSTAL, 2019; LOW, 2015, 2021; WALKER *et al.*, 2021). Por exemplo, se um aprendiz apresentar dificuldade para dizer “mo[ð]er” em inglês e produzir “mo[d]er”, essa produção pode ser interpretada como uma outra forma de se pronunciar o mesmo vocábulo. A esse respeito, vale citar que realizações dessa natureza costumam ser observadas em algumas variedades do inglês (KORTMANN *et al.*, 2004; THOMAS, 2007), demonstrando que aquilo que é visto como “erro” de pronúncia de falantes não nativos é, na verdade, uma pronúncia produzida pelos próprios nativos. Por conta disso, a sugestão é conscientizar o aprendiz sobre a diversidade de sotaques da língua inglesa e deixá-lo à vontade para decidir o que fará parte de seu repertório de pronúncia. Outrossim, é interessante alertar o aprendiz de que, dependendo do modo como se pronuncia uma palavra, esta pode vir a expressar um significado diverso daquele pretendido inicialmente pelo emissor. Por exemplo, se o falante pronunciar o <th>, em “**think**” (pensar), como [s]⁸⁰ ao invés de [θ], existe a chance de este ser interpretado como “**sink**” (afundar) caso a palavra em questão seja emitida fora de um contexto comunicativo, isto é, isoladamente. Com isso, verifica-se o quão relevante é orientar o aprendiz a se guiar pela situação comunicativa para captar o significado transmitido (NELSON, 2011; SMITH, NELSON, 2020). Por outro lado, se realmente houver a urgência de se conscientizar o aprendiz de que sua pronúncia pode vir a causar um possível mal-entendido na interpretação da mensagem transmitida por ele, que essa conscientização seja feita de forma respeitosa, acolhedora e mediante demonstrações de empatia para com as necessidades e dificuldades desse aprendiz. Para Rothgerber (2019), o *feedback* corretivo explícito é um componente essencial da instrução de pronúncia, especialmente se estiver combinado com a instrução explícita (DARCY, 2018). Assumindo que, no atual cenário global, a função do ensino de pronúncia não é mais prescrever o que é “certo” ou “errado”, mas de

⁸⁰ A realização de [s] no lugar da fricativa dental [θ] pode ser observada em algumas variedades do inglês (THOMAS, 2007). Consequentemente, não se trata de um “erro” produzido por aprendizes e/ou falantes não nativos.

orientar o aprendiz a respeitar a pluralidade do inglês e a mirar na inteligibilidade mútua, acredita-se que o mais acertado é transformar o *feedback* corretivo explícito em *feedback* reflexivo explícito.

12º => O ensino de pronúncia pode ser ministrado na língua materna do aprendiz e/ou na língua alvo.

Uma vez que “[...] dominar uma língua exige a aprendizagem específica e baseada no uso de uma vasta gama de unidades convencionais”⁸¹ (LANGACKER, 2008b, p. 81), infere-se que, se o aprendiz tiver um domínio lexical e gramatical satisfatório da língua alvo, o ensino da pronúncia pode ser ministrado nesse idioma. Entretanto, se tal domínio não for o suficiente para permitir a utilização do idioma alvo como veículo de comunicação e instrução em sala de aula, orienta-se a adoção da língua materna ou a alternância entre ambas, pois há situações em que o uso da língua materna pode facilitar não apenas a explicação do conteúdo proposto, mas igualmente o entendimento de certos termos abstratos e/ou aspectos da organização do sistema sonoro alvo. Por outro lado, é oportuno frisar que, levando em conta que o objetivo é preparar o aprendiz para a comunicação internacional por meio da sua exposição aos diferentes sotaques do inglês e ajudá-lo a ser inteligível para seus usuários, Walker *et al.* (2021) argumentam que a primeira língua (L1) do aprendiz pode ser usada como meio de interpretação e categorização da nova língua. Posto que a meta é proporcionar a compreensão da estrutura e do funcionamento do sistema sonoro da língua alvo, a recomendação é optar pelo veículo de comunicação (ou língua) que for mais conveniente para atingir esse fim e suprir as necessidades linguísticas do aprendiz.

13º => O ensino de pronúncia requer ser orientado pela empatia entre professor e aprendiz.

Quando o aprendiz está em um ambiente de aprendizagem respeitoso, amistoso e acolhedor, a aprendizagem de pronúncia acaba se tornando uma experiência encantadora, prazerosa e engajadora. Para tanto, é vital demonstrar empatia para com o tempo, o ritmo e as dificuldades de aprendizagem de cada aprendiz de maneira que estes possam se sentir

⁸¹ Tradução da autora para: “[...] mastering a language requires the specific, usage-based learning of a vast array of conventional units”.

amparados e confiantes para participar das atividades propostas em sala de aula. Além de estimular a autoestima e reforçar a autoconfiança de cada aprendiz, sugere-se ainda encorajar a cooperação e o companheirismo entre os aprendizes a fim de que o processo de aprendizagem se transforme em uma prática coletiva, eficaz, instigadora e envolvente, visto que é somente por meio da interação, dentro um contexto sociocultural, que a linguagem e a cognição são capazes de se desenvolverem (LANGACKER, 2013, 2015). Swain (2000) assegura que é por intermédio do diálogo colaborativo que o uso e a aprendizagem da língua podem co-ocorrer, porque, ao interagirem, os envolvidos nesse diálogo têm a oportunidade de aprender, compartilhar conhecimento, trocar experiências e desenvolver habilidades tanto cognitivas quanto socioculturais. Partindo do pressuposto de que a sala de aula é construída com base na dinâmica existente entre professor e aluno ou, mais especificamente, sobre relacionamentos e empatia (JAMIESON, 2015), chega-se à conclusão de que o ensino de pronúncia demanda ser governado pela empatia entre professor e aprendizes.

Com esses fundamentos e princípios, espera-se contribuir para que o professor se sinta mais seguro e confiante para tratar a pronúncia da língua inglesa (L2/LE) pedagogicamente em sala de aula com vistas a ajudar seu aprendiz a empregar os sons e a prosódia alvo para fins de comunicação internacional e a incentivá-lo a respeitar a diversidade dos usos e usuários desse idioma.

Posto isso, passa-se às orientações de como aplicar, na prática, os preceitos da abordagem de ensino para a pronúncia do inglês (L2/LE) apresentada nesta seção.

3.3 Aplicando a Teoria na Prática

Objetivando demonstrar como se dá a aplicação prática dos fundamentos e princípios propostos pela abordagem de ensino em discussão, apresentam-se dois exemplos de “aulas” direcionadas aos aprendizes brasileiros. No primeiro, contempla-se o nível segmental e, no segundo, o nível suprasegmental. Cabe mencionar que a aula de pronúncia não precisa partir de um tópico escolhido especialmente para tal. Na verdade, a intenção é preparar as atividades pensando no(s) aspecto(s) que se encontra(m) mais saliente(s) dentro do conteúdo proposto para aquela aula, o que facilita e flexibiliza a vinculação do ensino da fonologia⁸² ao ensino do léxico e da gramática sem prejudicar o bom andamento do cronograma de conteúdos estabelecidos pela instituição em que o docente atua. Outrossim, é importante ter em mente que não é

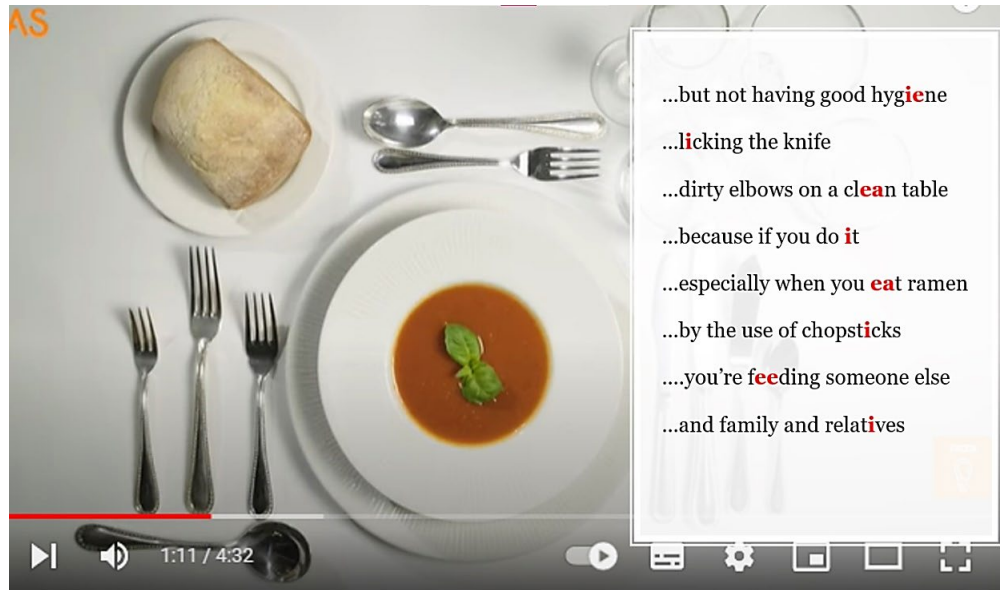
⁸² Por fonologia, entende-se o sistema sonoro de uma língua: os sons e a prosódia.

obrigatório dedicar uma aula inteira ao ensino de pronúncia, já que isso poderia se tornar cansativo e monótono para o professor e seus aprendizes. A recomendação, nesse caso, é ocupar apenas alguns minutos de cada aula (se possível) para trabalhar explicitamente a pronúncia ou conforme a necessidade e/ou a vontade dos aprendizes. Por fim, vale esclarecer que as sugestões aqui oferecidas se tratam de meras ilustrações, as quais servem unicamente para dar uma ideia de como se pode elaborar uma aula ou exercícios e atividades de pronúncia sob a ótica da abordagem proposta nesta tese e a partir dos recursos a que se tem acesso.

O primeiro exemplo é voltado às vogais altas anteriores /i/ e /ɪ/ do inglês. A escolha desses segmentos se deve ao fato de os aprendizes brasileiros terem dificuldade para distingui-los e para produzir o segmento /ɪ/ (ZIMMER *et al.*, 2009), o qual não faz parte do inventário fonético-fonológico do português brasileiro. Uma vez que a meta é auxiliar os aprendizes para compreender, conceptualizar e categorizar as formas alvo adequadamente em sua mente, aconselha-se a aproveitar, por exemplo, um debate sobre “boas maneiras à mesa” como pretexto para trabalhar os segmentos alvo. Nesse caso, começa-se “aula” convidando os aprendizes para assistirem ao vídeo “*What do your table manners say about you?*”⁸³, produzido pela *BBC Ideas*, no qual pessoas de diferentes nacionalidades fazem comentários sobre comportamentos à mesa durante as refeições. Se, porventura, não for possível exibir o vídeo, o docente pode baixar o áudio deste e apresentá-lo junto com a transcrição da fala dos interagentes em formato impresso ou no quadro-negro (ou quadro-branco). Após se familiarizarem com os enunciados proferidos, exibe-se novamente o vídeo, solicitando que os aprendizes prestem atenção à fala dos interlocutores a fim de dizer se notam alguma diferença ou semelhança na pronúncia dos grafemas que se encontram em destaque na Figura 4. Esse exercício pode ser apresentado em *PowerPoint*, papel impresso ou no quadro-negro (ou quadro-branco).

⁸³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g374UymUv4I>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Figura 4 - Exercício sobre as vogais altas anteriores do inglês

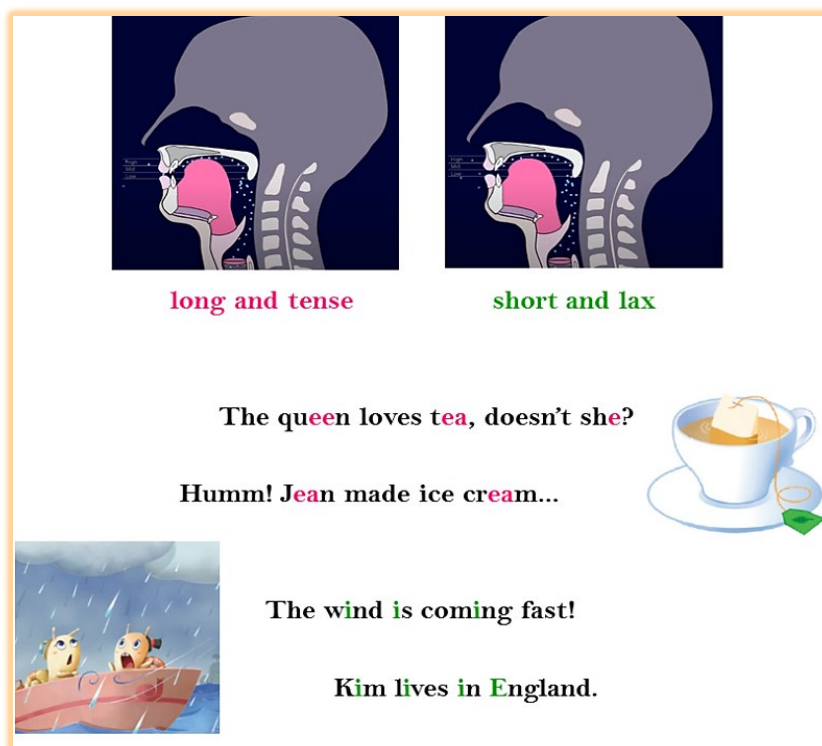


Fonte: Elaborado pela autora.

O momento de checar as respostas servirá como de ponto de partida para conscientizar os aprendizes de como se dá a articulação das vogais /i/ e /ɪ/ na língua inglesa. É interessante fazer uso de ilustrações audiovisuais⁸⁴ para tornar essa explicação mais atraente, informativa e divertida. Na Figura 5, há uma sugestão de como apresentar o conteúdo em *PowerPoint*, cartaz ou papel impresso. Caso esses recursos não estejam disponíveis, o professor pode desenhar a cavidade oral e o movimento do corpo da língua referente à produção de cada som alvo no quadro-negro (ou quadro-branco).

⁸⁴ Por ilustrações audiovisuais, entende-se qualquer forma de comunicação, material, recurso etc. que envolva a utilização de imagens, sons e movimentos faciais e corporais.

Figura 5 - Vogais altas anteriores do inglês



Fonte: Elaborado pela autora.⁸⁵

Já que a aprendizagem dos sons engloba cognição, corpo e interação sociocultural, a recomendação é incentivar os aprendizes a observar como se realiza a articulação de cada forma alvo e a executar tais movimentos para que possam compreender e sentir como seus articuladores devem se mover durante a produção dessas vogais. Após essa conscientização, convidam-se os aprendizes a fornecerem exemplos de palavras e enunciados contendo os segmentos alvo como forma de engajá-los na construção do seu próprio conhecimento. Com isso, eles têm a chance de transformar os conceitos conscientes formados para esses sons em conceitos subconscientes e de trabalhar a pronúncia aliada ao léxico e à gramática.

Nesse ínterim, é pertinente chamar a atenção dos aprendizes para a questão da relação grafema-som em inglês de modo que a informação visual estimule a formação de conexões entre a grafia, a pronúncia e o significado das palavras no âmbito da memória. E mais, cabe informá-los de que: a) a vogal breve /ɪ/ pode vir a ser produzida de forma mais elevada e anteriorizada em determinadas variedades do inglês (KORTMANN *et al.*, 2004; THOMAS, 2007; RENWICK; STANLEY, 2020); b) eles são livres para decidir qual pronúncia adotar em

⁸⁵ As gravuras da articulação das vogais foram retiradas do vídeo /i/ (https://www.youtube.com/watch?v=1NizlLY_rYE). As gravuras da xícara de chá e das lesmas no barco foram retiradas de: YOUNG, Lisa; GRADIN, Amy. **Come on phonics 5: student book**. Seoul: NE Build & Grow, 2016.

sua fala; e c) é essencial se valer do contexto social e discursivo para compreender o significado das palavras e enunciados em razão de haver a possibilidade de o ouvinte não estar familiarizado com a pronúncia do falante e vice-versa.

Para finalizar a “aula” de pronúncia, solicita-se que os aprendizes se organizem em duplas (ou grupos) com o propósito de pesquisar sobre regras de etiqueta à mesa adotadas em diferentes culturas. Após a definição das duplas (ou grupos) e das culturas a serem investigadas, pede-se que os aprendizes busquem ainda verificar quais etiquetas se assemelham ou desassemelham com as da cultura brasileira antes de compartilhar as informações pesquisadas com a turma. Com esse exercício, os aprendizes têm a oportunidade de praticar as formas alvo na interação social e de refletir acerca de que as regras de etiqueta à mesa podem variar de uma nação para outra e que tal conhecimento pode ajudá-los a entender, respeitar e valorizar a diversidade sociocultural existente no mundo.

O segundo exemplo é dedicado à prosódia ou, mais especificamente, ao acento lexical (ou acento no nível da palavra). A escolha desse aspecto se deve a duas questões principais. Primeira, o padrão acentual da língua inglesa se organiza de uma forma relativamente diferente do padrão acentual do português brasileiro. Segundo, é comum os aprendizes brasileiros ajustar o molde silábico do inglês a partir da estrutura silábica de sua língua materna (ZIMMER *et al.*, 2009) em função de utilizarem o conhecimento da prosódia de sua língua materna para compreender, conceptualizar e categorizar a prosódia da língua alvo. É válido enfatizar ainda que, dentro de um item lexical, há uma sílaba que é sempre produzida com uma maior proeminência, a qual é denominada de sílaba tônica (ou sílaba pesada). Consequentemente, dependendo de qual sílaba for produzida com uma maior proeminência em determinadas palavras do inglês, existe a possibilidade destas sofrerem mudança em seu significado. Para exemplificar essa situação, cita-se o caso do vocábulo “*desert*”: se a primeira sílaba receber o acento tônico, essa palavra expressará o sentido de “região árida” ou “deserto”, mas se segunda sílaba receber o acento tônico, essa mesma palavra expressará o sentido de “abandonar” ou “desertar”. Como bem observa Jones (2016, p. xiv),

[q]uando um falante enfatiza a sílaba errada, falhas podem ocorrer porque os falantes proficientes de inglês mentalmente “armazenam as palavras com base em padrões acentuais [...] e podemos achar difícil de interpretar um enunciado no qual uma palavra é pronunciada com o padrão acentual inapropriado – começamos a ‘procurar’ possíveis palavras sob esse padrão acentual equivocado” (BROWN, 1990, p. 51).⁸⁶

⁸⁶ Tradução da autora para: “[w]hen a speaker stresses the wrong syllable, breakdowns can occur because proficient English speakers mentally “store words under stress patterns [...] and we find it difficult to interpret an utterance in which a word is pronounced with the wrong stress pattern - we begin to ‘look up’ possible words under this wrong stress pattern” (Brown, 1990, p. 51).

Partindo do pressuposto de que o intuito é orientar os aprendizes brasileiros a compreender, conceptualizar e categorizar o padrão acentual do inglês apropriadamente em sua mente, a sugestão é aproveitar, por exemplo, uma discussão sobre variação semântica como pretexto para trabalhar o acento lexical. Nesse cenário, inicia-se a “aula” convidando os aprendizes para se sentarem em duplas e assistirem ao vídeo “*The fruit language*”⁸⁷, produzido por Nas Daily, no qual peruanos explicam que, em seu país, as pessoas costumam se comunicar empregando frutas e vegetais. Se, porventura, não for possível exibir o vídeo, o docente pode baixar o áudio deste e apresentá-lo junto com a transcrição da fala dos interagentes em formato impresso ou no quadro-negro (ou quadro-branco). Após se familiarizarem com os enunciados proferidos, exibe-se novamente o vídeo, solicitando que os aprendizes prestem atenção à fala dos interlocutores a fim de dizer qual é a sílaba tônica das palavras exibidas na Figura 6. Esse exercício pode ser apresentado em *PowerPoint*, papel impresso ou no quadro-negro (ou quadro-branco).

Figura 6 - Exercício sobre sílaba tônica



Fonte: Elaborado pela autora.

A verificação das respostas servirá como ponto de partida para dar início à conscientização sobre a organização do acento lexical na língua inglesa. É importante fazer uso de ilustrações audiovisuais⁸⁸ para tornar essa explicação mais atraente, informativa e divertida.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C07QTOrgsvk>. Acesso em: 10 abr. 2022.

⁸⁸ Por ilustrações audiovisuais, entende-se qualquer forma de comunicação, material, recurso etc. que envolva a utilização de imagens, sons e movimentos faciais e corporais.

Na Figura 7, há uma sugestão de como apresentar o conteúdo com o apoio do *Power Point*, cartaz, papel impresso, ou, até mesmo, no quadro-negro (ou quadro-branco).

Figura 7 - Resumo do padrão de acento lexical em inglês

TYPE OF WORD	STRESS	EXAMPLE	EXCEPTIONS
two-syllable nouns and adjectives	1 st syllable	AP-ple HAP-py	ho-TEL bal-LOON
words used as both nouns and verbs	1st syllable => nouns 2nd syllable => verbs	RE-cord re-CORD	re-SPECT WIT-ness
three-syllable words	1st or 2nd syllable	HOS-pital com-PU-ter	
compound nouns (words with) prefixes and suffixes	1st syllable unstressed	POST-man un-HAP-py LO-vely	BI-cycle

* similar words with different stress patterns:

equal equality equalise equalisation

* stress pattern varies according to the English variety:

address (US) address (UK)

Fonte: Elaborado pela autora.

Dado que a aprendizagem dos sons engloba cognição, corpo e interação sociocultural, recomenda-se estimular os aprendizes a observarem como se realiza a articulação de cada forma alvo e a executarem tais movimentos, além de bater palmas⁸⁹ quando empregarem força expiratória maior para produzir a sílaba tônica dos vocábulos, pois isso os auxiliará a compreender e sentir a realização dessa proeminência acentual. Outrossim, é imprescindível convidar os aprendizes para fornecer exemplos com a finalidade de engajá-los na construção de seu próprio conhecimento. Com isso, eles têm a chance de transformar os conceitos conscientes formados para o acento lexical em inglês em conceitos subconscientes e de trabalhar a pronúncia aliada ao léxico. Ademais, convém chamar a atenção dos aprendizes para

⁸⁹ Também é possível erguer os braços, pular ou bater o pé no chão, por exemplo.

a questão da relação grafema-som em inglês de modo que a informação visual promova a formação de conexões entre a grafia, a pronúncia e o significado das palavras no âmbito da memória.

Para finalizar a “aula” de pronúncia, solicita-se que os aprendizes formem duplas (ou grupos) para pesquisar sobre os significados associados a frutas e vegetais em determinadas culturas. Depois da definição das duplas (ou grupos) e das culturas a serem investigadas, pede-se que os aprendizes procurem ainda averiguar quais dessas frutas e vegetais expressam significados semelhantes aos dos seus referentes no português brasileiro. Com esse exercício, os aprendizes têm a oportunidade de praticar a prosódia na interação social e de refletir acerca de que a variação semântica ocorre em toda e qualquer língua e que o modo como os indivíduos conceptualizam o mundo ao seu redor varia de cultura para cultura.

Diante desses exemplos, pode-se constatar que é possível utilizar qualquer tema ou assunto como pretexto para lecionar a pronúncia em sala de aula e que este aspecto pode ser trabalhado de forma contextualizada, menos abstrata e aprendido concomitantemente com o léxico e a gramática, já que expressar significado em uma língua envolve necessariamente sons e sintaxe. Além disso, esses exemplos deixam evidente que o professor pode preparar suas aulas de pronúncia a partir dos recursos didático-tecnológicos que se encontram a sua disposição.

Ante o exposto, neste capítulo, pode-se depreender que, devido à aprendizagem do sistema sonoro emergir na interação dentro de um contexto social e discursivo (LANGACKER, 1987, 2015, 2013, 2017c), tomar a articulação de sons e sequências sonoras como base de instrução pode ajudar o aprendiz a compreender, conceptualizar e categorizar apropriadamente os sons e a prosódia do inglês (L2/LE). Por outro lado, considerando que é apenas por intermédio da interação, dentro um contexto sociocultural, que a linguagem e a cognição são capazes de se desenvolver (LANGACKER, 2015, 2017b, 2017c), conclui-se que a interação social é um dos pilares da aprendizagem de pronúncia graças a propiciar a prática e o uso frequente das formas alvos, favorecendo, assim, a automatização destas na mente do aprendiz. Com essa concepção de ensino baseada no uso, espera-se não somente transformar o ensino da pronúncia da língua inglesa em algo mais dinâmico, engajante e direcionado à fala empregada em situações comunicativas cotidianas, mas igualmente cooperar para o aprimoramento da prática do professor em contexto educacional.

Tendo finalizado a apresentação e discussão da abordagem de ensino para a pronúncia do inglês (L2/LE) proposta por este trabalho, passa-se, a seguir, à descrição da metodologia empregada neste estudo.

4 METODOLOGIA

A meta deste capítulo é descrever o percurso metodológico traçado para a realização deste estudo com base no objetivo de propor orientações na forma de uma abordagem de ensino que auxilie professores a lidar com a pronúncia do inglês (L2/LE) a partir de uma perspectiva cognitiva e sociocultural. Sendo assim, em um primeiro momento, enfoca-se a perspectiva metodológica adotada para este trabalho. Na continuidade, discorre-se sobre os participantes do estudo e, em seguida, adentra-se no mérito do contexto da pesquisa. Por fim, apresentam-se os procedimentos e instrumentos utilizados para fins de geração e análise dos dados.

4.1 O Método de Investigação Escolhido

De acordo com Burns (2005), a pesquisa-ação se preocupa em investigar um ambiente social (sala de aula, escola etc.), no qual pesquisadores (professores, estudantes etc.) percebem uma situação na qual há uma brecha (*gap*) existente entre o ‘real’ e o ‘ideal’. A estudiosa explica que, a partir de um processo de pesquisa colaborativa, pesquisador e pesquisados se unem na busca por uma mudança significativa, a qual se dá por meio de ações estratégicas, coleta e análise de dados. Como resultado, esses envolvidos são levados a uma reflexão crítica, a um entendimento profundo do caso investigado e ao aprimoramento das teorias e práticas adotadas naquele ambiente. Além de ser uma forma de profissionalização para professores de segunda língua (L2) (BURNS, 2009), a pesquisa-ação também é uma ferramenta que serve para aumentar a confiança e autoestima profissional do professor graças a prover conhecimento e instrumentos adequados para o desempenho satisfatório de seu trabalho como docente (PARSONS; BROWN, 2002). Por conta desses fatores, acredita-se que a relevância da pesquisa-ação, ao ambiente educacional, consiste em informar os professores acerca de suas práticas, assim como empoderá-los, para que possam assumir papéis de liderança em seu contexto de ensino local (MILLS, 2003). Como lembra Severino (2013, p. 50),

[...] só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente, o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação.

Considerando que o intuito desta pesquisa era buscar uma alternativa que auxiliasse os professores a lidar com a pronúncia do inglês (L2/LE) pedagogicamente em sala de aula,

conclui-se que a pesquisa-ação foi o método de investigação mais apropriado para alcançar tal finalidade. Sendo assim, a presente pesquisa se enquadra como uma pesquisa-ação em razão de ter sido “conduzida por e em cooperação com professores com o propósito de obter um melhor entendimento do seu contexto educacional e aprimorar a eficácia do seu ensino”⁹⁰ (DÖRNYEI, 2007, p. 191). Devido a sua natureza colaborativa e qualitativo-interpretativista, a preocupação deste estudo não é com os dados estatísticos, mas com os participantes, suas crenças, percepções, experiências e vivências com relação ao ensino de pronúncia na sua formação e prática docente. Daí a necessidade de a interpretação dos dados emergir da perspectiva êmica, na qual o pesquisador posiciona seu olhar para os fatos como se estivesse no lugar dos participantes a fim de descobrir os significados que as coisas possuem para eles, suas crenças, costumes e valores, conforme aponta Riazi (2016). Em função disso, procurou-se utilizar os próprios termos e conceitos dos participantes para descrever seus mundos e, conseqüentemente, analisar os dados e apresentar os resultados.

Tendo em mente que este trabalho envolveria professores e discussões sobre sua formação e prática docente, julgou-se necessário pensar nas questões éticas inerentes a esta investigação, nos seus objetivos, nas suas questões norteadoras, enfim, no projeto de pesquisa a ser submetido à apreciação do Comitê de Ética. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Parecer nº 4.452.607, CAEE nº 40208520.2.0000.5344, deu-se início oficialmente à convocação dos colaboradores e à conseqüente geração de dados.

Posto isso, passa-se, a seguir, à descrição do perfil dos professores-participantes deste estudo.

4.2 Participantes da Pesquisa

Como critério básico de participação, estipulou-se que todos os participantes deveriam ser graduados em Letras/Inglês de modo que se tornasse possível angariar informações precisas a respeito de suas experiências, vivências e percepções sobre o ensino da pronúncia do inglês no tocante a sua formação e prática docente. Visto que, para contribuir com a pesquisa, não havia a necessidade de estabelecer uma comparação multinível entre os colaboradores, decidiu-se não aplicar nenhum tipo de teste de proficiência em língua inglesa. Também, é relevante informar que todos os participantes foram esclarecidos sobre as etapas de desenvolvimento da

⁹⁰ Tradução da autora para: “[...] conducted by or in cooperation with teachers for the purpose of gaining a better understanding of their educational environment and improving the effectiveness of their teaching”.

pesquisa, questões éticas, entre outros assuntos pertinentes ao trabalho. Por fim, é essencial relatar que, visando a assegurar o anonimato dos colaboradores, solicitou-se que estes escolhessem seus próprios nomes fictícios como forma de engajá-los na pesquisa. Em adição a isso, cabe assinalar que não citar-se-ão os nomes das instituições de ensino superior em que os participantes estudaram, pois há grande probabilidade de suas identidades serem identificadas. A seguir, apresenta-se um panorama geral do perfil dos 07 participantes:

- **Juliana:** tem 44 anos de idade e possui experiência em ensino da língua inglesa há 25 anos na rede pública regular de ensino e em curso de idiomas. Atualmente, atua como docente em uma escola pública e na Secretaria de Educação de Estado. Formou-se em Letras/Inglês, no ano de 1997, em uma instituição de ensino superior privada. Também concluiu duas especializações: a primeira em Estudos Avançados de Língua Inglesa, no ano de 2007, e a segunda em Língua Inglesa para Professores do Ensino Fundamental e Médio, no ano de 2013, sendo ambas na mesma instituição de ensino superior privada.
- **Joana:** tem 42 anos e possui experiência em ensino da língua inglesa há 16 anos na rede pública regular de ensino. Atualmente, atua como docente em uma escola pública. Formou-se em Letras/Inglês, no ano de 2006, em uma instituição de ensino superior privada.
- **Theodoro:** tem 30 anos e possui experiência em ensino da língua inglesa há 11 anos na rede privada de ensino. Atualmente, atua como docente em um curso de idiomas. Formou-se em Letras/Inglês, no ano de 2015, em uma instituição de ensino superior privada.
- **Saturn:** tem 29 anos de idade e possui experiência em ensino da língua inglesa há 1 ano. Atualmente, atua como professora particular. Formou-se em Letras/Português-Inglês, no ano de 2018, em uma instituição de ensino superior privada.

- **Maitê:** tem 26 anos e possui experiência em ensino da língua inglesa há 7 anos na rede privada de ensino. Atualmente, atua como docente em curso de idiomas. Formou-se em Letras/Inglês, no ano de 2020, em uma instituição de ensino superior privada.
- **Giovanna:** tem 26 anos de idade e possui experiência em ensino da língua inglesa há 6 anos na rede privada de ensino. Atualmente, atua como docente e Coordenadora Pedagógica em uma escola de idiomas. Formou-se em Letras/Inglês, no ano de 2017, em uma instituição de ensino superior privada.
- **Alice:** tem 24 anos e possui experiência em ensino da língua inglesa há 6 anos na rede privada regular de ensino e em curso de idiomas. Atualmente, atua como docente em um curso de idiomas e em uma escola privada. Formou-se em Letras/Inglês, no ano de 2020, em uma instituição de ensino superior privada.

Com base nessas informações, pode-se depreender que o grupo de participantes é composto por indivíduos de diferentes faixas etárias e que possuem graus variados de experiência acadêmica e profissional. Convém salientar ainda que esses profissionais possuem experiência em ensino de inglês para crianças, adolescentes e/ou adultos tanto na rede pública, quanto na rede privada de ensino, conforme revelam seus depoimentos.

Dito isso, passa-se, a seguir, à descrição do contexto da presente pesquisa.

4.3 Contexto da Pesquisa

Levando em conta que os docentes interessados por este estudo não atuam nas mesmas instituições de ensino (escolas regulares e cursos de idiomas), definiu-se que um dos objetivos seria propor uma oficina para suscitar nesses participantes uma formação crítico-reflexiva acerca do uso da abordagem de ensino de pronúncia proposta por esta tese. Além de estimular essa reflexão/ação, a oficina também serviu para encorajar trocas de conhecimento, experiências e percepções sobre a prática de ensino de pronúncia. Dito disso, infere-se que a oficina *online* foi o lócus de pesquisa ideal para atingir esse fim.

Vale comentar que, inicialmente, o planejado era realizar o presente estudo nas dependências do campus da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), situada na cidade de São Leopoldo/RS, por dois grandes motivos. Primeiro, este campus era um local de fácil acesso a todos os participantes. Segundo, nas dependências da universidade, haveria uma abundância de recursos didáticos e ferramentas tecnológicas à disposição da pesquisadora e dos colaboradores. Todavia, é válido sublinhar que, devido à necessidade de isolamento social e preservação da saúde durante a pandemia de coronavírus (COVID-19) que perdurava desde o início de 2020, optou-se por desenvolver as interações remotamente.

Quanto à duração da oficina, convém relatar que, em função de os participantes terem manifestado pouca disponibilidade de tempo por conta de compromissos profissionais e pessoais, planejaram-se somente 09 encontros semanais consecutivos, os quais foram ministrados em conformidade com a disponibilidade dos integrantes do grupo de pesquisa. Para facilitar a sua participação, deixou-se a critério desses docentes a escolha do dia e do horário em que tais encontros ocorreriam. Esses encontros se deram aos sábados, das 14h às 17h, e duraram em média 3h, perfazendo, assim, uma carga horária total de 27h. Como forma de valorização e agradecimento pela colaboração voluntária na pesquisa, planejou-se, inicialmente, disponibilizar, aos participantes, um certificado após o término da oficina promovida pela presente tese. Todavia, por motivo de força maior, o desejo inicial da pesquisadora ficou impossibilitado de ser concretizado, o que a levou a requerer a autorização do PPG-LA – UNISINOS, para oferecer, no período de férias dos participantes, um curso de extensão *online* (ver em **APÊNDICE A**) com direito à certificado.

Depois da confirmação da participação de todos, começou-se a organização da oficina *online* propriamente dita. Posto que o intuito desta era fomentar nesses participantes uma formação crítico-reflexiva sobre o uso da abordagem proposta, presumiu-se ser mais conveniente programar os conteúdos dos encontros de maneira que eles pudessem compreender não apenas os preceitos teóricos que sustentam tal abordagem, mas também o que motivou esse olhar alternativo para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE). Vale informar ainda que, em virtude de os colaboradores terem relatado possuir pouco domínio sobre a organização do sistema sonoro da língua inglesa e manifestado a vontade de receber instrução a esse respeito no decurso das interações, inferiu-se ser mais prudente fazer sempre uma breve explanação acerca do sistema sonoro do inglês antes de convidá-los para elaborar atividades e/ou exercícios de pronúncia com base nas orientações sugeridas. No Quadro 1, encontra-se o cronograma resumido dos encontros da oficina e suas respectivas temáticas.

Quadro 1 - Cronograma resumido dos encontros da oficina de formação docente

ENCONTROS	TEMÁTICA	DATA
Encontro I	Inglês como LI	05/06/2021
Encontro II	Fonologia Cognitiva	12/06/2021
Encontro III	Abordagem de ensino de pronúncia	19/06/2021
Encontro IV	Consoantes do inglês	26/06/2021
Encontro V	Apresentação e discussão das atividades e/ou exercícios criados pelos participantes	03/07/2021
Encontro VI	Vogais do inglês	10/07/2021
Encontro VII	Apresentação e discussão das atividades e/ou exercícios criados pelos participantes	17/07/2021
Encontro VIII	Prosódia do inglês	24/07/2021
Encontro IX	Apresentação e discussão das atividades e/ou exercícios criados pelos participantes e encerramento das atividades	31/07/2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar desse planejamento prévio dos conteúdos da oficina, sempre procurou-se dar liberdade para os professores sanar dúvidas, compartilhar experiências, angústias, conhecimento e, inclusive, propor conteúdos e instigar reflexões concernentes ao tema “ensino de pronúncia na formação e prática docente”. Dentre os conteúdos requisitados pelos participantes estão: a) a revisão dos conteúdos dos Encontro I e II; b) a exibição de mais vídeos de falantes não nativos produzindo inglês; c) a criação de uma pasta no *Google Drive* para fins de compartilhamento de materiais didáticos, artigos etc.; e d) uso do *software* Audacity para selecionar trechos de música. Com isso, tornou-se factível dar uma maior flexibilidade para a inserção e/ou exclusão de conteúdos e objetivos nos planos de aula da oficina (ver em **APÊNDICE B**), favorecendo, assim, a reflexão crítica acerca da aplicabilidade da abordagem de pronúncia em foco.

Por fim, cabe citar que, mediante a adoção desses procedimentos, foi possível transformar a oficina em um ambiente acolhedor e humanizado. Ao demonstrar empatia para com as dificuldades e necessidades dos participantes ao longo da elaboração desta pesquisa e dos encontros da oficina, conseguiu-se estabelecer laços de confiança, cumplicidade e cooperação mútua a ponto de todos se sentirem acolhidos e confortáveis para não só compartilhar experiências e percepções concernente ao assunto em questão, mas igualmente para apreciar os momentos de reflexão e diálogo colaborativo propiciados pela oficina.

4.3.1 Descrição Concisa dos Encontros da Oficina

Conforme já explicitado, a oficina ocorreu no período de 05/06/2021 a 31/07/2021, aos sábados, das 14h às 17h. O Encontro I foi iniciado com uma conversa sobre as definições de “variedade”, “variação” e “variante” por serem termos que seriam amplamente empregados daquele momento em diante. Em seguida, os participantes foram convidados a assistir ao vídeo “*English in the world: a very brief history of a global language*”⁹¹, que serviu de pretexto para entrar no mérito de quais fatores levaram o inglês a se tornar uma língua internacional. Depois, apresentou-se o ensino do inglês sob o prisma do ILI seguido de um debate sobre temas como, por exemplo, a imitação exata da fala nativa, a manutenção da identidade linguística e o preconceito linguístico. Mais adiante, exibiu-se o vídeo “*Which English*”⁹², no qual o linguista David Crystal tece comentários a respeito dos benefícios de se preparar o aprendiz para transitar nos diversos contextos de uso da língua inglesa. Para finalizar o encontro, os participantes foram convidados a refletir acerca do que havia sido debatido.

O Encontro II começou com uma breve revisão dos conteúdos trabalhados na semana anterior, pois o grupo manifestou interesse por isso. Após, passou-se para a apresentação da origem e dos preceitos básicos da Fonologia Cognitiva como ramo da Gramática Cognitiva. Em seguida, entrou-se no mérito da aprendizagem dos sons de uma língua na concepção langackeriana. Para finalizar o encontro, os colaboradores foram instigados a refletir sobre as principais contribuições da Fonologia Cognitiva ao ensino de pronúncia.

O Encontro III teve início com uma rápida revisão dos conteúdos trabalhados na semana anterior, já que era este o desejo dos participantes. Depois, partiu-se para a apresentação propriamente dita dos fundamentos e princípios da abordagem de ensino de pronúncia proposta por esta tese. Ficou acertado que, em qualquer momento, os participantes poderiam tecer comentários e fazer sugestões sobre o conteúdo que estava sendo exibido em razão de suas opiniões serem úteis ao aprimoramento da abordagem em pauta. Ao longo das interações, emergiram não apenas reflexões, mas igualmente questionamentos acerca da necessidade ou não de se trabalhar símbolos e transcrições fonéticas na aula de pronúncia, de exigir a imitação da fala nativa, entre outras questões. O encontro foi encerrado com uma revisão dos princípios da abordagem de ensino de pronúncia em discussão.

O Encontro IV começou com a apresentação das partes que compõem o trato vocal humano como pretexto para dar início à explicação sobre como os sons consonantais são

⁹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mTosxh4OcFU>. Acesso em: 05 mar. 2021.

⁹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0XT04EO5RSU>. Acesso em 01 mar. 2021.

produzidos. Em seguida, exibiu-se o vídeo *“Introduction to Articulatory Phonetics (Consonants)”*⁹³, produzido pela *University of British Columbia* (Canadá), para entrar no mérito dos principais parâmetros classificatórios das consoantes (ponto de articulação, modo de articulação, vozeamento etc.) e do inventário consonantal da língua inglesa. Durante a explanação, buscou-se dar liberdade para os participantes fazerem perguntas e foram sugeridos vídeos, *websites* e aplicativos dedicados à organização do sistema consonantal do inglês. Mais adiante, demonstrou-se como se poderia ensinar as fricativas interdentais /θ/ e /ð/ a partir dos preceitos da abordagem apresentada. Para finalizar o encontro, os participantes foram convidados a elaborar, dentro da concepção proposta, uma atividade ou exercício para trabalhar uma ou duas consoantes. Ficou combinado ainda que suas criações seriam sempre apresentadas no encontro seguinte para que todos pudessem refletir a respeito da aplicabilidade da proposta de ensino de pronúncia.

O Encontro V foi dedicado à apresentação e discussão das atividades e/ou exercícios de pronúncia produzidos pelos participantes. O primeiro a mostrar seu exercício foi o professor Theodoro, o qual escolheu a consoante /d/. A segunda foi a professora Joana com um exercício sobre a aspiração de /p/ em posição inicial de palavra e de sílaba tônica. A terceira foi a professora Juliana com o exercício voltado para as consoantes /s/ e /z/. A quarta foi a professora Giovanna, a qual dedicou seu exercício para trabalhar a diferença de pronúncia entre os vocábulos “snake” (cobra) e “snack” (lanche). A participante pediu desculpas por ter abordado vogal ao invés de consoante. De acordo com Giovanna, seus alunos estavam pronunciando ambas as palavras de maneira semelhante reiteradamente, logo, havia a necessidade de dar prioridade para essa questão naquele momento em sua sala de aula. A pesquisadora e os demais participantes manifestaram apoio à decisão da colega. A última a apresentar foi a professora Saturn com um exercício pensado para trabalhar a pronúncia do grupo consonantal <ng> em final de vocábulo. Cabe mencionar ainda que as professoras Alice e Maitê não puderam participar do encontro. O encontro foi finalizado com uma reflexão sobre as discussões desencadeadas ao longo das interações daquela tarde.

O Encontro VI começou com a apresentação do exercício da professora Maitê, a qual focou nas consoantes /ʃ/ e /tʃ/. Depois que o grupo comentou o exercício de Maitê, entrou-se no mérito das partes que compõem o trato vocal humano como pretexto para dar início à explicação de como os sons vocálicos são produzidos. Em seguida, exibiu-se o vídeo *“Introduction to Articulatory Phonetics (Vowels)”*⁹⁴, produzido pela *University of British Columbia* (Canadá),

⁹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=df0RdKuPF9I>. Acesso em: 04 mar. 2021.

⁹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u7jQ8FELbIo>. Acesso em: 04 mar. 2021.

para tratar dos principais parâmetros classificatórios das vogais (anterioridade/posterioridade, altura, arredondamento dos lábios, tensão, duração etc.) e do inventário vocálico da língua inglesa. No decurso da explanação, buscou-se dar liberdade para os participantes fazerem perguntas e sugerir vídeos, *websites* e aplicativos dedicados à organização do sistema vocálico do inglês. Mais adiante, demonstrou-se como ensinar as vogais altas anteriores /i/ e /ɪ/ a partir dos preceitos da abordagem apresentada. Para encerrar o encontro, os participantes foram convidados a criar, dentro da concepção proposta, uma atividade ou exercício para trabalhar uma ou duas vogais.

O Encontro VII iniciou com a exibição do vídeo “*I would like to buy a hamburger*”⁹⁵ com o objetivo de estimular novamente uma reflexão a respeito da necessidade ou não de se exigir do aprendiz uma pronúncia “perfeita” ou idêntica à do falante nativo. Já que, no encontro anterior, houve interesse por parte dos participantes em dar continuidade ao debate sobre a questão da redução de sotaque materno nas aulas de inglês, procurou-se retomar o assunto. Em seguida, partiu-se para a apresentação dos exercícios elaborados pelos participantes. A primeira a mostrar seu exercício foi a professora Juliana, a qual contemplou o ditongo /ei/. A segunda foi a professora Maitê com um exercício sobre a vogal /æ/. A terceira foi a professora Joana, a qual focou seu exercício no ditongo /au/. A quarta foi a professora Alice, a qual trouxe um exercício voltado para o ditongo /ai/. A quinta foi a professora Saturn, a qual criou um exercício dedicado à vogal /ʊ/. O último a se apresentar foi o professor Theodoro, o qual mirou nas vogais /u/ e /ʊ/. Em função de um imprevisto, a professora Giovanna não conseguiu participar do encontro. O encontro foi finalizado com uma reflexão sobre as discussões desencadeadas naquela tarde.

O Encontro VIII começou com a definição de prosódia como pretexto para dar início à explicação sobre os aspectos suprasegmentais do inglês (estrutura silábica, acento e suas funções, entonação e seus padrões mais recorrentes, fenômenos de fala conectada mais recorrentes etc.). As explicações contaram com o apoio de vídeos. Dentre eles, destacam-se “*Mini English Lessons: word stress*”⁹⁶, “*Mini English Lessons: connected speech (part 1)*”⁹⁷ e “*Mini English Lessons: connected speech (part 2)*”⁹⁸. É interessante ressaltar que, no decurso da explanação, deu-se liberdade para os participantes fazerem perguntas e foram sugeridos vídeos e *websites* dedicados aos aspectos suprasegmentais do inglês. Em seguida, demonstrou-

⁹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lz0IT4Uk2xQ>. Acesso em: 06 abr. 2021.

⁹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O-sOjBpYJCM>. Acesso em: 03 mar. 2021.

⁹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2Au0UdymCU>. Acesso em: 03 mar. 2021.

⁹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uzlIcTJyJ1s>. Acesso em 03 mar. 2021.

se como ensinar o acento lexical (nível de palavra) com base nos preceitos da abordagem proposta. Por fim, os participantes foram convidados a elaborar uma atividade ou um exercício de pronúncia para trabalhar algum aspecto prosódico sob o prisma da perspectiva proposta.

O Encontro IX teve início com uma breve apresentação do *software Audacity*⁹⁹ em virtude de os participantes terem dito que gostariam de saber como gravar um áudio e selecionar trechos de música por meio desse programa. Após essa explanação, começou-se a apresentação e discussão das atividades e exercícios de pronúncia produzidos pelos professores. A primeira participante a mostrar seu exercício foi a professora Maitê com um exercício voltado à entonação (diferentes entonações possibilitam expressar diferentes significados). A segunda foi a professora Joana, a qual focou seu exercício na sílaba tônica de palavras (partes da casa e mobília). A terceira foi a professora Giovanna, a qual trouxe dois exercícios: um de consoante (nasais /m/ e /n/), o qual não havia sido apresentado no Encontro V, e o outro de fala conectada (did you X di[dʒ]ou). O quarto foi o professor Theodoro com um exercício sobre entonação no nível da sentença (saudações, *introducing yourself* etc.). A última a se apresentar foi a professora Saturn, a qual dedicou seu exercício à entonação (como expressar emoções por meio de diferentes entonações). Já a professora Alice não pôde comparecer no encontro devido a questões de trabalho. Para encerrar a reunião, os participantes foram convidados refletir acerca das discussões desencadeadas ao longo daquela tarde e dos demais encontros.

Dito isso, passa-se, a seguir, à descrição dos instrumentos e procedimentos adotados para a realização do presente estudo.

4.4 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa

Graças ao fato de estar inserida no campo da pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação outorga empregar uma gama de métodos e instrumentos como, por exemplo, observações, notas de campo, entrevistas, questionários, narrativas, diários, gravações em áudio e/ou vídeo e fotografias. Quanto a sua escolha, esta está condicionada ao tipo de fenômeno a ser investigado, pois o pesquisador terá que avaliar quais são os métodos e instrumentos mais apropriados para o bom andamento de sua pesquisa. É interessante lembrar que a adoção de diferentes instrumentos e procedimentos pode assegurar um grau maior de validade, conferir confiabilidade aos processos de geração e análise dos dados, além de viabilizar a triangulação

⁹⁹ *Software* livre empregado para gravação e/ou edição digital de áudio. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/>.

desses dados, prática que enseja olhar para os mesmos dados a partir de diferentes fontes de informação (ROSE *et al.*, 2020).

No que concerne à presente pesquisa, cabe informar que se considerou mais prudente optar por instrumentos que favorecessem a geração de dados remotamente, uma vez que havia a necessidade e a preocupação em preservar a integridade física dos colaboradores em decorrência da situação atual da pandemia de COVID-19. Nesse caso, foram escolhidos os seguintes instrumentos:

- i) duas entrevistas semiestruturadas: uma antes e outra depois da oficina *online*;
- ii) gravações em áudio das entrevistas e das interações desencadeadas nos encontros da oficina;
- iii) relatos reflexivos em formato de narrativa escrita *online*;
- iv) anotações de campo.

A adoção dessa variedade de instrumentos possibilitou vislumbrar um panorama maior das percepções e reações dos participantes com relação ao ensino de pronúncia em sua formação e prática docente e à aplicabilidade da abordagem de ensino proposta por esta tese. A fim de validar os dados obtidos, estabeleceu-se que a triangulação se daria da seguinte forma: depoimentos da Entrevista Semiestruturada I, relatos reflexivos, gravações em áudio das interações na oficina, depoimentos da Entrevista Semiestruturada II e anotações de campo. No Quadro 2, são descritos os instrumentos de geração de dados adotados nesta pesquisa junto de suas finalidades e periodicidade.

Quadro 2 - Instrumentos de geração de dados

INSTRUMENTOS	FINALIDADE	PERIODICIDADE	DATA
Entrevistas Semiestruturadas I	obter informações sobre as percepções dos participantes quanto ao ensino de pronúncia em sua formação e prática docente.	no início do estudo e com cada participante	01/05/2021 a 25/05/2021
Entrevista Semiestruturada II	coletar informações sobre as percepções e reações dos participantes quanto ao uso da abordagem proposta e à elaboração de atividades e/ou exercícios.	no final do estudo e com cada participante	01/08/2021 a 20/08/2021
Gravações em áudio das interações na oficina	registrar informações sobre as percepções e reações dos participantes quanto ao uso da abordagem proposta e à elaboração de atividades e/ou exercícios.	em todos os encontros da oficina	05/06/2021 a 31/07/2021
Relato reflexivo (narrativa escrita)	reunir informações sobre as percepções e reações dos participantes quanto ao uso da abordagem proposta e à elaboração de atividades e/ou exercícios.	após cada encontro da oficina	05/06/2021 a 31/07/2021
Anotações de campo	registrar as percepções e reações dos participantes quanto ao uso da abordagem proposta e à elaboração de atividades e/ou exercícios.	do início ao fim do estudo	05/06/2021 a 31/07/2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de entrar no mérito da descrição da geração de dados propriamente dita, é substancial fazer alguns apontamentos. Quando se investiga um determinado fenômeno, é imprescindível fazer parte do processo de interação com os participantes de modo que os dados possam ser gerados. Por outro lado, é sabido que essa participação pode vir a prejudicar a geração de dados mais naturalísticos em consequência de o pesquisador ser alguém de fora da comunidade investigada. Posto que a participação direta do pesquisador na interação com os membros de uma comunidade é uma necessidade imposta pela própria orientação teórica (TARALLO, 2007), buscou-se amenizar o desconforto causado pelas gravações, isto é, pelo paradoxo do observador (LABOV, 2008) por intermédio de demonstrações de interesse, amparo e empatia para com os problemas e as necessidades dos participantes para que estes enxergassem a pesquisa como uma ocasião para compartilhar conhecimento, experiências e aprender colaborativamente. Outro ponto digno de menção se refere ao fato de a oficina ter sido

ministrada na língua materna dos participantes. Com isso, tornou-se factível criar, durante os encontros, uma atmosfera leve e descontraída para suscitar uma formação crítico-reflexiva acerca do uso da abordagem cognitiva e sociocultural para o ensino da pronúncia do inglês como L2/LE.

No tocante às gravações de áudio das entrevistas e das interações ocorridas na oficina, compete assinalar que foram realizadas por meio do *software Audacity*¹⁰⁰ com o auxílio de um microfone acoplado a um computador portátil. A escolha por esse procedimento se deve a este programa permitir a gravação de áudios em diferentes formatos, favorecendo, assim, a sua posterior audição em qualquer dispositivo eletrônico e a consequente transcrição desses áudios por parte do pesquisador. Assumindo, nesse caso, que “[t]ranscrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCHUSCHI, 2001, p. 49), julgou-se que, para este trabalho, seria mais apropriado empregar as convenções apresentadas no Quadro 3, as quais foram adaptadas de Gago (2002) e Marcuschi (2003).

Quadro 3 - Convenções de transcrições

SINAL	DESCRIÇÃO
...	Pausa de qualquer extensão
:	Alongamento de segmento
::	Alongamento maior de segmento
/	Truncamento de palavra ou enunciado
MAÍUSCULA	Entonação enfática e/ou siglas
[...]	Supressão de um trecho
XXX	Omissão de termos
(comentários)	Comentários e/ou explicações da transcritora
[Enviado em: 00/00/00]	Marcação de data
[00:00:00]	Marcação de tempo
[00:00:00 - 00:00:00]	Localização do trecho no <i>corpus</i> de base

Fonte: Elaborado pela autora.

Em adição a isso, convém mencionar que procurou-se transcrever a fala dos participantes de uma maneira mais literal possível com o propósito de imprimir-lhe uma maior

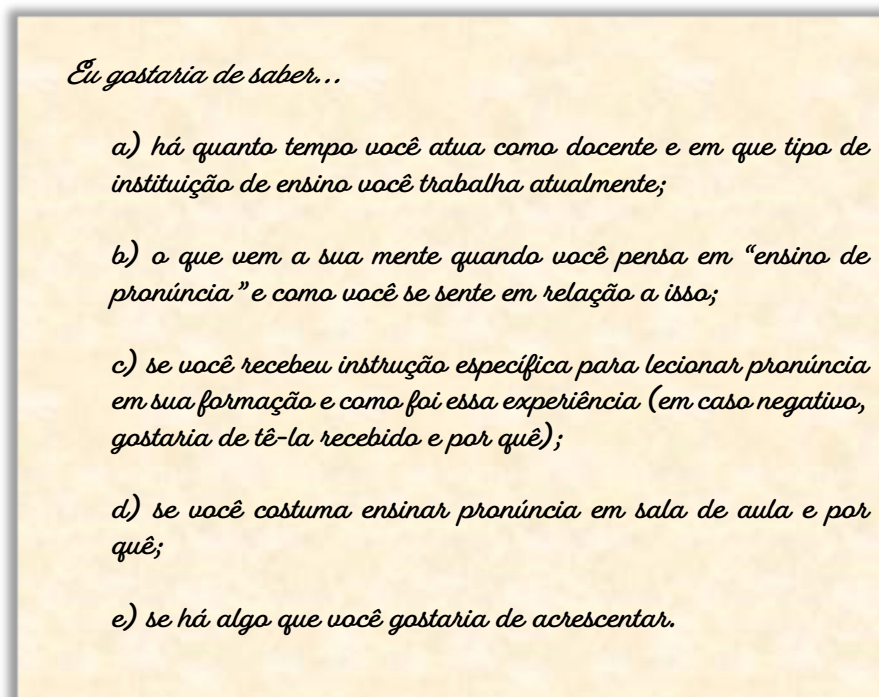
¹⁰⁰ *Software* livre utilizado para gravação e/ou edição digital de áudio nas áreas de Fonética, Fonologia e Linguística Forense. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/>.

naturalidade. Como consequência, evitou-se fazer ajustes lexicais e/ou gramaticais nessas transcrições, conforme indica Marcuschi (2003). Feitas essas ressalvas, passa-se à descrição da geração de dados.

A fase de geração de dados ocorreu entre os meses de maio e agosto de 2021. Na primeira etapa, enviou-se, por e-mail, um formulário *online* direcionado aos professores que se dispuseram a colaborar voluntariamente neste estudo. Esse formulário continha o convite inicial para fazer parte da pesquisa e o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) (ver em APÊNDICE C). A grande vantagem da adoção desse tipo de procedimento reside em viabilizar o encaminhamento do convite e as informações da pesquisa a partir dos quais o aceite ou a recusa podem ser feitos a qualquer instante.

Em seguida, partiu-se para a segunda etapa, a qual consistiu na fase da Entrevista Semiestruturada I. Esta, por seu turno, foi realizada via *WhatsApp* em função de propiciar a gravação, em áudio, dos depoimentos individuais independentemente do local em que cada participante se encontrava naquele momento. O objetivo dessa entrevista era obter informações acerca das percepções e experiências dos participantes no que tange ao ensino de pronúncia em sua formação e prática docente. Na Figura 8, exibe-se o roteiro da referida entrevista.

Figura 8 - Roteiro da entrevista semiestruturada I



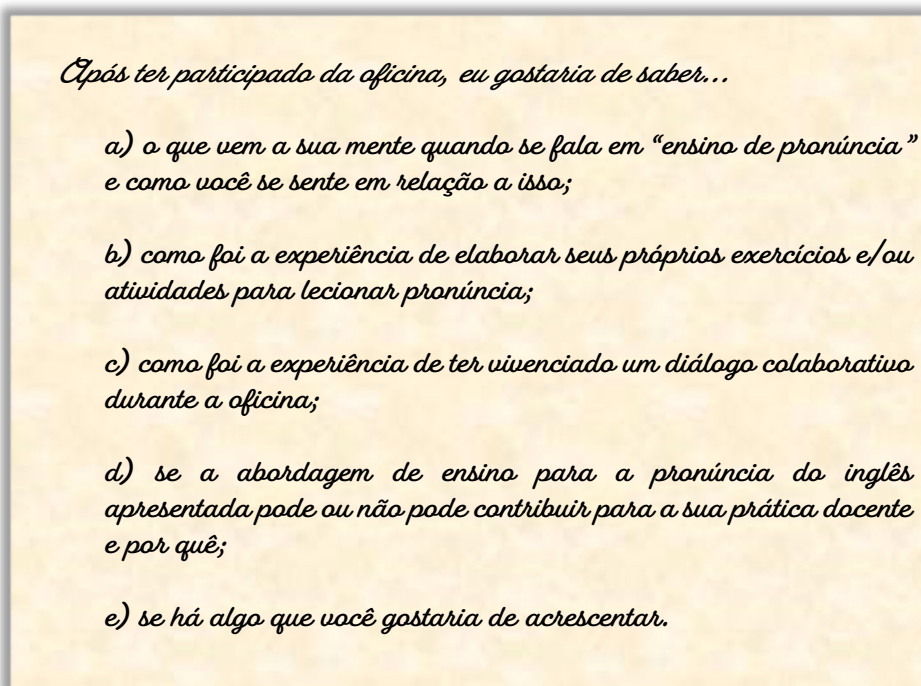
Fonte: Elaborado pela autora.

Para Mishler (1986), a entrevista nada mais é do que uma forma de discurso entre falantes, visto que perguntar e responder possibilitam expressar e compreender crenças, experiências, sentimentos e intenções entre os envolvidos nessa construção de significado. Apesar de haver uma diretriz inicial, a entrevista semiestruturada não impede que a conversa entre entrevistador e entrevistado apresente um caráter mais flexível em comparação com uma entrevista estruturada, podendo, então, resultar em respostas mais espontâneas e facilitar a alteração da ordem das perguntas ou, até mesmo, modificá-las em consonância com o curso da interação. Portanto, justifica-se a sua escolha.

Após a Entrevista Semiestruturada I, deu-se início à terceira etapa, melhor dizendo, às gravações em áudio das interações desencadeadas entre a pesquisadora e os professores durante os 9 encontros consecutivos da oficina *online*. Essas gravações foram realizadas por meio do *software Audacity* com a finalidade de registrar informações concernentes às percepções e reações dos participantes quanto à aplicabilidade da abordagem de ensino de pronúncia apresentada e à elaboração de atividades e/ou exercícios de pronúncia sob o prisma dessa abordagem. Convém informar ainda que, após o término de cada encontro, os colaboradores foram convidados a redigir um relato reflexivo (ver em **APÊNDICE D**), no qual deveria constar a narração por escrito de suas reações e percepções com respeito às reflexões e discussões desencadeadas na reunião do dia. De modo que os participantes pudessem redigir esse relato remotamente para a pesquisadora, buscou-se enviar, por e-mail, a cada um deles, um *link* gerado via plataforma *Google Forms*. Conforme Burton *et al.* (2009), a pertinência dessa atividade está na questão de a escrita envolver uma reflexão consciente em forma de convite que permite, aos outros, ver o que se passa em nossa sala de aula e a pensar sobre problemas e sucessos. Ademais, é pertinente citar que esse tipo de narrativa ajuda a promover o desenvolvimento profissional de professores de língua (pré ou em serviço) ao instigar uma reflexão crítica acerca de sua prática de ensino a um pesquisador (BAKHUIZEN *et al.*, 2014). Daí a motivação para adotar a narrativa escrita como instrumento para a geração de dados.

A quarta e última etapa corresponde à Entrevista Semiestruturada II. Assim como a primeira, esta entrevista também foi realizada via *WhatsApp* por assegurar a gravação, em áudio, dos depoimentos dos colaboradores individual e remotamente. Novamente, os registros desses relatos foram feitos com o auxílio do *software Audacity*. O intuito dessa entrevista era obter informações a respeito das percepções e reações dos participantes no que se refere ao uso da abordagem proposta e à elaboração de atividades e/ou exercícios de pronúncia sob a ótica das orientações sugeridas. Na Figura 9, encontra-se o roteiro da entrevista em questão.

Figura 9 - Roteiro da entrevista semiestruturada II



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às anotações de campo, pode-se declarar que estas também ensejaram o registro das reações e percepções dos professores-participantes em relação à aplicabilidade da abordagem de ensino de pronúncia em pauta e à produção de atividades e/ou exercícios sob o prisma desta abordagem ao longo da oficina. De acordo com Tracy (2020), esse tipo de instrumento serve para narrar, sintetizar e interpretar, de forma consciente e coerente, as práticas e ações no campo a ponto de propiciar a representação criativa dos dados coletados. Apesar de sua natureza lúdica e inventiva, sabe-se que a escrita da anotação de campo se trata de um processo metodológico e sistemático que é parte significativa do trabalho de campo (TRACY, 2020). Por conseguinte, justifica-se o emprego desse instrumento para a geração de dados.

Ante o exposto, pode-se chegar à conclusão de que, mediante a adoção dos instrumentos e procedimentos descritos neste capítulo, tornou-se possível responder às questões que nortearam a presente pesquisa, bem como alcançar os objetivos estabelecidos para o seu desenvolvimento.

Tendo finalizado a apresentação da metodologia deste estudo, passa-se, a seguir, à discussão dos resultados obtidos na análise dos dados.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme Davidson (2005), independente do uso de diferentes métodos, é preciso analisar os dados obtidos em conjunto e tirar conclusões baseado no todo, isto é, não apenas a partir dos dados obtidos pelos métodos individuais. Por esse motivo, este capítulo é dedicado à descrição, análise e discussão dos dados resultantes desta pesquisa, os quais foram obtidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas (antes e depois da oficina), relatos reflexivos, gravações das interações entre pesquisadora e participantes ocorridas na oficina *online* e anotações de campo.

Quanto à análise dos dados, pode-se assegurar que está organizada a partir dos objetivos e das questões norteadoras deste estudo estabelecidos no capítulo introdutório. Por essa razão, a análise não seguirá a ordem da triangulação. Convém informar ainda que buscar-se-á destacar e exemplificar as informações angariadas com trechos de depoimentos e/ou comentários dos participantes. Como os dados demonstram que, na maior parte do tempo, os participantes vivenciaram experiências e relataram anseios e dúvidas semelhantes, optou-se por tecer algumas reflexões finais ao término de cada seção.

Assim sendo, primeiramente, discutem-se as reações, experiências e percepções dos participantes relativas ao ensino de pronúncia na sua formação docente. Em seguida, discorre-se acerca das reações e percepções dos participantes no tocante ao uso da abordagem de ensino de pronúncia proposta por este trabalho e, por fim, comentam-se as reações e percepções dos participantes quanto à produção de atividades e/ou exercícios de pronúncia sob a ótica da abordagem em foco.

5.1 Ensino de Pronúncia na Formação Docente

Nesta seção, abordam-se os dados resultantes desta pesquisa. A análise tem como meta apresentar e discutir as percepções, reações e experiências dos professores em referência ao ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) na sua formação docente inicial.

5.1.1 Professora Juliana

Os dados obtidos permitiram apurar que tanto a disciplina de fonética e fonologia da língua inglesa, quanto o ensino de pronúncia não fizeram parte da formação docente inicial de Juliana. Segundo os dados, foi em um curso de idiomas que Juliana tomou conhecimento de

que existiam diferenças em termos de pronúncia e, conseqüentemente, teve seu primeiro contato com a área de fonética, a qual aprecia muito. Juliana também citou que, diferentemente do curso de graduação em Letras, o curso de idiomas e a especialização contribuíram positivamente para o aprimoramento de sua prática docente em relação ao ensino do sistema sonoro do inglês, conforme revela o trecho abaixo:

[00:02:20 - 00:05:25]

[...] eu fui fazer faculdade e aí eu estava no primeiro ano da faculdade e percebi uma necessidade de entrar num curso de inglês então no curso de inglês eu aprendi eh:: eu entendi que existia diferença na pronúncia [...] então graças à escola eu tive contato com a fonética mas na época de graduação nenhuma [...] na faculdade de Letras faculdade particular aonde eu não vi nada de fonética mas eu sentia essa necessidade de eh eh primeiro pra mi/ pra eu saber eu precisava aprender então eu procuro uma escola de idiomas pra eu aprender o idioma e lá me apresentam a fonética [...] passado isso eu entro num curso de especialização pela XXX aqui de XXX presencial dois anos que foi assim que abriu a minha porta abriu as portas entendeu outra visão era o curso específico de língua inglesa então lá eu tive um módulo que era só fonética então foi eh eh muito legal

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Outra questão identificada diz respeito ao fato de Juliana considerar muito difícil lidar com a pronúncia em suas aulas em função de ter sido orientada a ensinar esse aspecto dentro de uma concepção de ensino, a qual foca no tradicional “ouvir e repetir”, no emprego de símbolos e transcrições fonéticas, ou seja, que tem como base de instrução a fonética e a fonologia, como indicam os excertos a seguir:

[00:00:10-00:00:42]

eu sempre achei muito difícil trabalhar com a pronúncia conforme eu aprendi no curso de idiomas era muito tradicional por isso eu procurava sempre desenvolver nas minhas aulas dicas de pronúncia eu chamava atenção dos alunos para algumas diferentes eh: pra algumas diferentes como red e had por exemplo eu sempre deixava no final da lousa um espaço como um lugar de curiosidade e ali sempre deixava alguma informação sobre a pronúncia [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[00:07:26 - 00:12:00]

[...] eu não paro a aula pra dá uma aula de pronúncia de fonética entendeu [...] explica pra eles que né tudo como curiosidade que quando a gente vai procurar no dicionário eles estão entre eh duas barras tem tem as ba tem a as barras né e os símbolos é diferente já contei do schwa que é o único símbolo que que a gente ... que tem nome eh tudo como curiosidade mas não que eu pare uma aula pra dá só aula de fonética [...] eu nunca parei

pra dar uma aula de fonética mas sempre aproveitei a oportunidade de acordo com que eu sabia né do pouco que eu sabia pra ajudá-los a prestar atenção principalmente na diferença das palavras

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Além disso, observou-se, nos dados, que, no transcorrer de sua formação inicial, Juliana foi instruída a adquirir a fala semelhante à de um nativo do inglês e que era cobrada para tal. De acordo com Juliana, era “fatal você errar” a pronúncia nas aulas de língua inglesa durante a graduação, ensejando deduzir que a correção empregada por seus professores exibiu um caráter punitivo. Apesar dessa experiência, Juliana demonstra ter consciência de que o ponto-chave da interação comunicativa é compreender e ser compreendido, indo ao encontro dos postulados do ILI. O excerto abaixo ilustra as situações descritas.

[01:35:38 - 01:36:24]

eh encima de tudo isso que vocês falaram quando eu comecei a estudar eu sempre foquei nisso sabe tinha professores como vocês né preocupados com essa pronúncia impecável e/ mas eu sempre pensei assim a minha obrigação era compreender e ser compreendida como que eu ia fazer isso e pra mim o grande desafio foi o <th> quando você citou o exemplo do thinking que eles falam sinking né então eu treinei muito e aí o que que eu observava se você tava numa num momento de nervoso ou se você/você pod/ eu treinava treinava treinava e na hora que eu era exposta à fala eu acaba errando porque o ambiente ali era tão forte né que não aceitava esse erro ... fatal você errar [...]

[Extraído de: Interação no Encontro I]

Diante dos dados obtidos, torna-se aceitável pressupor que a formação inicial de Juliana procurou prepará-la para produzir os sons e a prosódia do inglês acuradamente e não enfocou o ensino de pronúncia.

5.1.2 Professora Joana

Os dados obtidos possibilitaram identificar que, embora seu curso de graduação em Letras tenha ofertado duas disciplinas de fonética e fonologia da língua inglesa, o ensino de pronúncia não fez parte da formação inicial de Joana. Esta também relatou que a falta de instrução para saber como tratar a pronúncia em sala de aula tem-na forçado a aprender a lidar com esse aspecto por meio de tentativas e erros. Vale destacar ainda, segundo os dados, que Juliana gostaria muito de receber instrução para ensinar pronúncia, porque esse conhecimento

pode vir a lhe deixar menos insegura para abordar o referido aspecto em ambiente escolar. Os excertos abaixo exemplificam essas constatações.

[00:02:10 - 00:03:18]

sim eu tive a cadeira de fonética e fonologia ... tinha fonética um e dois ... né ... onde eu aprendi ahm assim né conheci ahm que existe um: símbolo né pra cada som e ... a gente teve ... sobre o som sobre a entonação ... né eu vi ... mas assim não não tenho como é que eu vou dizer assim a segurança pra ensinar tudo aquilo algumas coisas ... né a gente ahm: eu aprendi mas outras coisas né precisaria ... reforçar no caso né ... olha as aulas que eu tive de fonética e fonologia ... foi no sentido de ... aprender ... eu acho eu acho que eu não posso dizer assim que foi pra como ensinar ... enfatizado a gente vai assim dando aula pela tentativa e erros assim

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

[00:03:32 - 00:03:47]

ah eu gostaria muito porque assim né me sentiria mais segura né alguma coisa/ é algo assim hands-on né não sei se é acho que se aplica né alguma coisa né pra usa em sala de aula né

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Ademais, notou-se que Joana acredita que o ensino de pronúncia está vinculado ao ensino de fonética e fonologia, já que sua prática docente envolve, por exemplo, em alguns momentos, “ouvir e repetir” sons isolados e trabalhar símbolos e transcrições fonéticas. Os excertos, a seguir, indicam essas observações.

[00:00:36 - 00:01:23]

ensinar a pronúncia seria: ... modelar ... ahm pro aluno ouvir ... chamar a atenção pra algum som ahm ... sei lá às vezes procuro certificar né ahm se o aluno ouviu corretamente né ... aí peço pra eles repetirem e vou repetindo seria: é relacionado a algum som né algum eu acho que se/ é o que vem assim na minha mente eu relacionei ao que eu costumo fazer assim [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

[00:00:13-00:01:12]

[...] eu achava que era interessante mostra pros alunos os símbolos fonéticos e lembro que quando eu comecei a dar aula eu até explicava pros alunos né ahm a questão que é alguns dicionários trazem né a transcrição fonética mas assim na aquela época eu não trabalhei os símbolos né só no sentido de dizer que isso era uma transcrição fonética né e eu achava assim que não teria problema nenhum né mostrar pra eles mas assim durante a minha prática eu nunca trabalhei assim com os alunos ah os símbolos fonéticos né isso foi assim pouquíssimas vezes né [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se razoável presumir que a formação inicial de Joana buscou qualificá-la para perceber e produzir os sons e a prosódia da língua inglesa acuradamente e não contemplou o ensino de pronúncia.

5.1.3 Professor Theodoro

Os dados obtidos outorgaram averiguar que o curso de graduação em Letras de Theodoro ofereceu unicamente uma disciplina eletiva de fonética e fonologia da língua inglesa, na qual os conteúdos foram apresentados de forma “bem engessada” e o ensino de pronúncia não foi tratado. O excerto abaixo ilustra esse cenário.

[00:03:51 - 00:04:52]

então durante a graduação na verdade eu não tive essa instrução de como ensinar pronúncia o que eu tive disponibilidade de fazer foi uma disciplina ELETIVA [...] então uma disciplina que era voltada pra fonética né o estudo complementar de inglês mas o ensino era sobre fonética e fonologia do inglês aonde a gente discutiu ahm: ahm discutiu fonemas que são difíceis pra brasileiros aonde a gente ahm estudou algumas drills né de uma maneira bem bem engessada mesmo essa maneira bem ... ahm: dura assim do do da parte da fonética e fonologia mas sobre ah ah como abordar isso em sala de aula como trazer isso pros alunos não esse não era o objetivo da disciplina o que tinha então era ... eh essa disciplina voltada mais pra fonética mesmo

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Outra questão identificada diz respeito a Theodoro ter sentido necessidade de procurar por instrução para saber como ensinar pronúncia algum tempo após a conclusão de seu curso de graduação. Na opinião do participante, essa falta de instrução tem levado muitos docentes a se espelharem na prática de seus professores para aprender a lidar com esse aspecto em ambiente educacional. Nos excertos, a seguir, é possível observar essas percepções.

[00:05:04 - 00:05:39]

ah sim com todo a certeza eu teria muito interesse em cursar ahm uma disciplina que fosse voltada assim para como ensinar pronúncia né tanto que depois da graduação ... eu acho que um ou dois anos depois eu senti falta de ahm tá envolvido com isso de novo tá vendo o que que as pessoas tão falando né e eu fui participar então de oficinas workshops pra ahm pesquisar comprar material né ahm comprei livros sobre o assunto ahm: pra reforçar revisar o que eu já tinha estudado né [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

[00:00:52-00:01:27]

[...] então eu me sentia muito despreparado o o que acontece muitas vezes né eu acho que muitos professores de inglês eles

acabam fazendo a mesma coisa que é ver como outros professores como os próprios professores deles explicaram ah o conteúdo como é que essa pronúncia foi aprendida quais foram as técnicas que eles usaram né e a gente vai aprendendo assim na observação Tateando no escuro né meio ahm ahm me/meio nessa maneira passiva não de uma maneira expositiva que nem foi com com a oficina de pronúncia né [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Outrossim, reparou-se, nos dados, que Theodoro enxerga o ensino de pronúncia conectado ao ensino de fonética e fonologia, uma vez que o participante costuma, por exemplo, lecionar os sons isoladamente e trabalhar símbolos e transcrições fonéticas em suas aulas, como mostra o excerto abaixo:

[00:06:17-00:07:42]

[...] isso era uma coisa que ahm eu costumava fazer agora eu já não vou fazer mais também que é ... fazer uma transcrição fonológica pra eles né pra ajuda e no fim o que que acontece eles acabam ou perdendo mais tempo decorando aquela transcrição fonológica ahm ou no fim eles acabam só associando dum jeito e vão escrever errado a palavra né isso acontece também [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se ponderável conjecturar que a formação inicial de Theodoro procurou prepará-lo para identificar e produzir os sons e a prosódia do inglês acuradamente e não abordou o ensino de pronúncia.

5.1.4 Professora Saturn

Os dados obtidos ensejaram averiguar que o curso de graduação em Letras de Saturn não ofertou nenhuma disciplina direcionada às áreas de fonética e fonologia da língua inglesa, nem fomentou discussões sobre o ensino de pronúncia em sua formação inicial, conforme indicam os excertos abaixo:

[Enviado: 06/06/2021]

[...] No curso de Letras: Português/Inglês, infelizmente, não tive disciplinas focadas em fonética e fonologia da língua inglesa [...]

[Extraído de: Relato reflexivo do Encontro I]

[00:01:06 - 00:01:32]

[...] como professora ahm o ensino de pronúncia é: é uma lacuna que eu tenho né na minha aprendizagem ... enfim é uma lacuna porque eu eu não tive no inglês esses aspectos né de pronúncia de ... também de: ahm ... fonética né e fonologia [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Ademais, constatou-se que Saturn gostaria de ter sido instruída, na graduação, para saber como tratar a pronúncia pedagogicamente em contexto educacional. Outro ponto identificado se refere ao fato de Saturn ter procurado verificar junto a seus ex-colegas se estes haviam recebido ou não instrução para lecionar pronúncia ao longo da formação inicial. De acordo com Saturn, seus colegas também vivenciam essa mesma lacuna em sua formação inicial. O excerto abaixo ilustra esse cenário.

[00:02:45 - 00:03:19]

[...] com certeza eu gostaria de receber esse tipo de ... ahm de instrução durante a minha graduação e é: uma lacuna que eu que eu já vi que outras pessoas também têm ... eu já conversei com outras ahm conversei com ex-colegas do português-inglês e eles também sentiram falta ... né dessa instrução ... conversei com alguns ex-colegas do inglês principalmente e eles também ... ahm relataram ... ahm essa lacuna

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Ademais, averiguou-se, nos dados, que a falta de instrução para trabalhar a pronúncia tem contribuído para Saturn se sentir insegura e despreparada e, mais, que ela evita fazer atividades focadas nesse aspecto com seus aprendizes. Também, foi possível reparar que Saturn concebe o ensino de pronúncia como algo “chato”, “complicado” e “engessado”, isto é, vinculado ao “velho ouvir e repetir”. Essas informações permitem deduzir que a participante enxerga o ensino de pronúncia conectado ao ensino de noções de fonética e fonologia. Os excertos abaixo revelam essas constatações.

[00:06:41-00:06:57]

[...] ahm infelizmente eu não não tive ahm instrução sobre sobre ensino de pronúncia do inglês durante ahm a graduação e eu achava chato né e complicado [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[00:00:23-00:00:44]

[...] eu eu acabava muitas vezes enxergando esse ahm ensino de pronúncia ahm de forma muito muito tradicional ahm muito engessada eu enxergava como aquele ahm velho ouvir e e repetir né [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[00:03:30 - 00:03:41]

ahm eu eu não costumo fazer ahm atividades aprofundadas ahm focadas na pronúncia ... ahm porque eu tenho muita: muita insegurança [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Diante dos dados obtidos, torna-se aceitável conjecturar que a formação inicial de Saturn não ofereceu instrução nas áreas de fonética e fonologia da língua inglesa, nem fomentou discussões a respeito do ensino de pronúncia.

5.1.5 Professora Maitê

Os dados obtidos possibilitaram constatar que o curso de graduação em Letras de Maitê ofertou uma disciplina de fonética e fonologia da língua inglesa e que o ensino de pronúncia foi desconsiderado em sua formação inicial. Quanto às aulas da disciplina de fonética e fonologia, Maitê comentou que aquelas se concentravam, por exemplo, na aprendizagem de símbolos fonéticos, transcrições fonéticas e no tradicional ouvir e repetir sons descontextualizadamente. Segundo a participante, isso lhe deixava bastante desapontada, pois esperava que os conteúdos fossem apresentados de uma forma mais lúdica, divertida e contextualizada. Os dados apontam que a falta de instrução sobre como abordar a pronúncia em ambiente educacional tem levado Maitê a se sentir insegura e despreparada para tal. Os excertos abaixo evidenciam tais apontamentos.

[00:02:04 - 00:04:12]

a primeira coisa que vem na minha cabeça são os símbolos fonéticos (risadas) a tabela a primeira coisa que me vem na cabeça e a segunda coisa que me vem à cabeça é sempre a a experiência que eu tive na faculdade em relação a isso [...] ahm também vem na minha cabeça que a experiência poderia ter sido ahm diferente mais proveitosa ... porque o que a gente fazia a gente ahm estudava os símbolos fonéticos a gente fazia as transcrições mas o que acontece a gente fazia de uma forma que não era assim a gente ficava só repetindo som som som som som sabe a gente não tinha assim uma ahm uma musiquinha uma coisa pra gente fazer prazerosa sabe tipo uma frase que a gente possa conectar ali som com aquela ... palavra era um ... e a gente ficava muitas vezes apenas repetindo aquele som várias vezes ... é isso que vem na minha cabeça sabe uh a primeira coisa as duas primeiras coisas que vem a tabela e as experiências que eu tive eu me sinto muitas vezes insegura ... apesar de ter estudado ... mas assim me sinto insegura de às vezes ahm principalmente pronunciar as vogais sabe eu me sinto assim tipo nossa eu realmente ahm compreendo para poder passar da forma que eu realmente gostaria que a pessoa fixasse entendesse sabe não me sinto totalmente segura quando eu ensino as vogais

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

[00:04:25 - 00:04:48]

não não é como se fosse tá você foi apresentado o mundo da da (risadas) ali a fonética a fonologia MAS é só pra você ter o conhecimento de você sabe que aquele símbolo fonético

representa esse som mas não como você vai ensinar quais são os macetes o que você pode passar de exercício pro seu aluno
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

[Enviado: 18/07/2021]

[...] Quando estudei na universidade, ficávamos no método tradicional e quando eu quis colocar em prática não soube como começar, o que fazer e muito menos onde procurar, pois só foi ensinado como produzir os sons isolados e nada relacionado a aplicação desse conhecimento todo adquirido em sala de aula de nenhuma forma [...]

[Extraído de: Relato Reflexivo VII]

Outras questões identificadas, nos dados, se referem aos fatos de Maitê julgar o ensino de pronúncia como “algo muito complexo”, “um pouco difícil” e “não tão dinâmico” e de sua formação inicial tê-la influenciado a pressupor que ensinar pronúncia corresponde a trabalhar noções de fonética e fonologia, conforme exemplificam os excertos a seguir:

[00:00:11-00:00:56]

antes da oficina a minha percepção do ensino da pronúncia é que era algo muito complexo ... e: que seria um pouco difícil e não tão dinâmico de ser ensinado na sala de aula ... poré:m com a oficina com todas as conversas trocas de ideias todos os ensinamentos que a gente teve ahm: tanto teórico como prático foi muito bom pra: eu mudar essa percepção de algo complexo difícil pra algo dinâmico simples e gostoso de tanto ser ensinado como ser ahm: aprendido também

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[00:07:08 - 00:08:39]

[...] que é uma coisa que todos deveriam ter né precisamos sim ter isso na universidade e e quando a gente ter também necessário a gente não só a entender a tabela né dos símbolos fonéticos mas a gente saber aplicar aquilo que não adianta nada eu saber ali mas eu não sei passar pro aluno aquilo né formas que eu posso utilizar pra passar pra ele porque isso não foi nos nos não não nos foi ensinado né

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Diante dos dados obtidos, torna-se plausível presumir que a formação inicial de Maitê procurou capacitá-la para perceber e produzir os sons e a prosódia da língua inglesa acuradamente e não contemplou o ensino de pronúncia.

5.1.6 Professora Giovanna

Os dados obtidos ensejaram apurar que o curso de graduação em Letras de Giovanna ofereceu uma disciplina de fonética e fonologia, na qual o ensino de pronúncia foi tratado

superficialmente. Conforme os dados, nesta disciplina, Giovanna e seus colegas foram aconselhados a buscar, por conta própria, mais conhecimento na área de ensino de pronúncia devido à grande quantidade de conteúdos a serem trabalhados impossibilitar um tempo maior de discussões dessa natureza. Os dados mostraram que, apesar de seus esforços, Giovanna tem enfrentado dificuldades para encontrar cursos específicos na área em pauta. O excerto abaixo evidencia tais observações.

[00:02:09 - 00:02:57]

não formação específica não ahm eu acho que é só o início ali pra gente procurar o restante das informações mas formação específica não ... eu tive uma cadeira chamada fonética e fonologia ahm mas a questão é que o eu acho que a gente tá sempre preso a um calendário ahm muito fechadinho ... então ahm a cadeira ela foi foi muito boa ela me me abriu meus olhos pra muitas coisas mas em função do tempo que a gente tem da disciplina a gente não se aprofundou ... então ahm foi uma overview né a gente viu um pouquinho sobre o assunto e ficou a critério da gente procurar ahm uma instrução um pouco maior e eu confesso que isso é uma grande dificuldade porque eu já procurei em outras instituições né no Brasil cursos online e é bem difícil de encontrar algo que seja específico
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

A participante também relatou que, quando se depara com cursos voltados ao ensino de pronúncia, estes comumente enfocam apenas noções de fonética e fonologia, deixando o professor sem orientação para saber como lidar com a pronúncia do inglês pedagogicamente em ambiente educacional. De acordo com os dados, os poucos cursos que Giovanna frequentou serviram unicamente para reforçar o conhecimento que já possuía sobre o sistema sonoro alvo, conforme demonstra o excerto a seguir:

[03:15-04:34]

[...] ahm: eu acho que o que a gente vê na graduação não é o suficiente e ao buscar cursos assim de fora né cursos de pós-graduação ou extensão ou até cursos livres pagos né eles não ensinam a gente ahm:: de uma forma didática né que a gente possa ahm ahm chegar no aluno de uma forma mais didática eles ensinam fonética e fonologia de forma bem pura assim e mais voltado pros professores assim então ahm:: o jogo de cintura é do professor em realizar ali as tarefas pensar em algo que seja alternativo pra ensinar pronúncia e é muito difícil encontrar cursos específicos pra: ahm de pronúncia ahm pra professores né no Brasil ... eu tenho procurado já tem um ano e encontrei alguns poucos cursos mas não foram cursos que me ajudaram diretamente só reforçaram aprendizados que eu já conhecia coisas que eu já ahm havia visto mas de uma forma bem ... uma forma bem ... ahm ... como é que eu posso te dizer ... de uma forma bastante ... enfim antiga assim né gramá/gramática não desculpa ... fonética por fonética né ahm fonética e

fonologia da língua inglesa ahm de professor pra professor não de professor para aluno
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Os dados deixaram transparecer ainda que, na visão de Giovanna, o ensino de pronúncia é uma “coisa distante”, “fora da sua realidade” e que lhe causa “receio” e “insegurança”. Ao declarar que se sente uma professora “inferior” por não dominar noções de fonética (símbolos, transcrições fonéticas etc.) para ensiná-las aos seus alunos, Giovanna deu a entender que concebe o ensino de pronúncia como o ensino de fonética e fonologia. Os excertos abaixo exemplificam tais percepções.

[00:00:10-00:00:41]
antes eu achava uma coisa bastante distante inclusive algo que eu tinha receio de fazer na sala de aula ou de ahm aborda com meus alunos principalmente pela minha insegurança com o assunto né de de repente parece desinformada na frente deles ou não pôde auxiliar da melhor forma então eu achava uma coisa bem distante assim fora da minha realidade ahm: e uma coisa bastante difícil assim prováve/ principalmente né pelo meu ahm receio e minha própria insegurança
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[00:01:10 - 00:01:57]
[...] ahm:: eu sinto um pouco de insegurança em relação ao ensino de pronúncia porque ahm quando a gente tá falando de partículas isoladas né de sons isolados de letras eu preciso sempre dá antes uma estudada porque eu não me sinto confortável de ahm: falar disso de cabeça como é diferente por exemplo de outras outros pontos ali de de do ensino ahm:: e: outras questões como o sentence stress ou linking esse tipo de coisa né as palavras como uma unidade inteira eu já me sinto um pouco mais confortável mas eu sempre preciso antes conferir estudar ter certeza pra mim poder ahm ter noção do que que eu tô passando pros meus alunos é algo verídico algo ahm: que não está incorreto
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

[Enviado: 02/07/2021]
[...] Como sinto que não tenho um conhecimento profundo em fonética (nomes dos sons, ou símbolos, associar cada símbolo específico ao som, etc), às vezes acabo me sentindo como uma teacher "inferior" porque não consigo suprir essas questões dos meus alunos[...]
[Extraído de: Relato Reflexivo IV]

Diante dos dados obtidos, torna-se razoável supor que a formação inicial de Giovanna buscou qualificá-la para perceber e produzir os sons e a prosódia do inglês acuradamente e relegou o ensino de pronúncia a um segundo plano.

5.1.7 Professora Alice

Os dados obtidos outorgaram averiguar que o curso de graduação em Letras de Alice ofertou uma disciplina de fonética e fonologia da língua inglesa e que o ensino de pronúncia não foi incorporado nos conteúdos programáticos do curso. Segundo os dados, Alice se sente despreparada e insegura para lidar com a pronúncia em sala de aula e adoraria ter recebido instrução para tal em sua formação inicial. Além disso, a participante relatou que, em suas aulas na graduação, os professores tinham o costume de tratá-la como uma simples aluna. Em sua opinião, o esperado seria que os professores universitários enxergassem os acadêmicos como futuros professores e se preocupassem não apenas em oferecer uma base conteudista, mas igualmente uma base pedagógica em função de esse conhecimento contribuir para o desenvolvimento da prática desses futuros docentes. No excerto, é possível verificar tais apontamentos.

[00:03:41 - 00:04:56]

[...] queria muito ter tido ... isso ... sinto que foi uma falha assim das minhas aulas de fonética porque ahm mesmo que eles ensinassem a pronúncia o professor não trabalhava ahm como ensinar aquilo em sala de aula sabe ahm ele me ahm as aulas eram voltadas como se eu fosse só uma aluna e não UMA ALUNA UMA ESTUDANTE PRA SER PROFESSORA [...] mesmo que eu saiba a pronúncia eu saiba o conteúdo eu domine a a a o ou domine a o que eu quero passar ... eu não sei muitas vezes como montar um exercício onde que eu acho material que tipo de material eu posso trabalhar ... então ahm: eh aí volta né eu me sinto despreparada e me sinto bem insegura por não ter tido ... então com certeza queria muito ter ... queria muito que o professor na na universidade olhasse pra gente não como aluno e sim como futuros professores ... e dá uma base melhor ahm: pedagógica sabe ... não só ali conteudista

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

Os dados também demonstraram que o curso de graduação de Alice procurava privilegiar exclusivamente a variedade americana, induzindo a pressupor que o princípio da natividade orientava o ensino da língua alvo na maior parte do tempo ao longo de sua formação inicial. A participante ainda comentou que sofria uma certa pressão, por parte de alguns de seus professores, para adquirir uma pronúncia “perfeita”, ou seja, igual à do nativo americano, causando-lhe muito desconforto como aprendiz e usuária do idioma. Nos excertos abaixo, pode-se observar essas constatações.

[00:01:38-00:01:56]

[...] e: o inglês que eu tive na faculdade foi super engessado pro inglês americano ... então essa questão de variedade de pronúncia ahm ... eu não sei tanto o que eu sei eu aprendi sozinha por fora eu não tive isso na universidade [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada I]

[01:28:02-01:01:29:09]

[...] e: falando dessa dessa pressão de: de falar com certo sotaque etc. pronúncia ahm eu sempre não dei muita bola pra isso sinceramente ahm mas eu tive uma certa lavagem cerebral na faculdade [...] quando eu entrei pra faculdade ahm não sei outras pessoas estudaram na mesma faculdade que eu inclusive tu eu tive lavagem cerebral assim sabe inglês americano pronúncia perfeita ahm prova oral de pronúncia que se não botar a língua lá no nariz toma zero sabe ... eu tive isso aí na faculdade sabe e é uma coisa que agora eu tô ... TIRANDO sabe de mim de dentro de mim sente só mas foi bem chato assim

[Extraído de: Interação no Encontro I]

Por fim, os dados mostraram que Alice concebe o ensino de pronúncia como ensino de fonética e fonologia em virtude de ter sido orientada dentro de uma concepção de ensino que prescreve, por exemplo, a aprendizagem de símbolos e transcrições fonéticas, conforme ilustra o excerto a seguir:

[00:00:09-00:00:25]

ah a visão que eu tinha sobre o ensino de pronúncia era um pouco ma:is engessado né mais tradicional ahm principalmente por todo ter aquele histórico de ficar em cima de símbolos em cima de transcrição [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se ponderável inferir que a formação inicial de Alice procurou prepará-la para perceber e produzir os sons e a prosódia do inglês acuradamente e não contemplou o ensino de pronúncia.

5.1.8 Reflexões sobre os Dados

Os dados resultantes desta pesquisa são um convite à reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos participantes no tocante ao ensino de pronúncia em sua formação docente inicial. Primeiramente, destaca-se que, dentre os 07 colaboradores, apenas 02 não cursaram nenhuma disciplina voltada às áreas de fonética e fonologia da língua inglesa durante esse período. Isso evidencia um quadro relativamente positivo, visto estar havendo uma maior conscientização, por parte dessas instituições de ensino superior, acerca da necessidade de se

capacitar o futuro professor para dominar a estrutura e o funcionamento do sistema sonoro da língua que este profissional irá lecionar.

Em segundo lugar, enfatiza-se o fato de que os cursos de graduação em Letras/Inglês dos participantes estavam tão focados em instruí-los para perceber e produzir os sons e a prosódia do inglês acuradamente que acabaram negligenciando a questão do ensino de pronúncia nas discussões de sua(s) disciplina(s). Esses achados confirmam o que diversos estudos (BRAWERMAN-ALBINI; KLUGE, 2010; FOOTE *et al.*, 2011; FOOTE *et al.*, 2013; COSTA, 2013; BUSS, 2013, 2016; BAKER, 2014; MURPHY, 2014; KIRKOVA-NASKOVA *et al.*, 2013; HENDERSON *et al.*, 2015; COUPER, 2016; BAI; YUAN, 2019, entre outros) têm apontado: a falta de instrução para ensinar pronúncia é algo bastante corriqueiro na formação inicial de grande parcela dos professores de inglês (L2/LE) em diversos países. Isso revela uma situação bastante preocupante, haja vista que o esperado seria que os cursos de graduação em Letras/Inglês oferecessem subsídios teórico-metodológicos suficientes para que os futuros docentes pudessem se sentir mais seguros, confiantes e habilitados para tratar a pronúncia do inglês (L2/LE) pedagogicamente no meio em que se encontram inseridos.

Outrossim, é oportuno comentar que os dados deixam transparecer que os participantes gostariam de ter sido instruídos para lidar com a pronúncia do inglês em ambiente educacional e que se empenham em abordar tal aspecto em suas aulas, porque o consideram como parte básica e essencial da aprendizagem de uma língua. Essas informações demonstram que, apesar dessa lacuna em sua formação, os colaboradores têm consciência do papel que a pronúncia exerce na aprendizagem de um idioma, seja este nativo ou não. Como bem observa Langacker (1987, 1995), uma das funções da língua é propiciar a simbolização de conceptualizações por meio de sequências fonológicas, logo, a fonologia faz parte da aprendizagem de uma língua.

Em terceiro lugar, é pertinente citar que os dados evidenciam que os participantes presumem que ensinar pronúncia corresponde a ensinar noções de fonética e fonologia. Segundo os dados, em sua formação inicial, esses professores foram instruídos a perceber e produzir os aspectos segmentais e suprasegmentais do inglês dentro de uma concepção de ensino que prescreve, por exemplo, a memorização de símbolos e transcrições fonéticas, a audição e repetição de sons, palavras e pares mínimos descontextualizados e a imitação da fala nativa. Em face dessa realidade, supõe-se que essa experiência, como aprendiz de língua, tenha contribuído para influenciar os participantes a equiparar o ensino de pronúncia ao ensino de fonética e fonologia. Tendo em mente que essa concepção tradicional de ensino de pronúncia tem sido amplamente adotada e recomendada desde aproximadamente o século XVIII (MURPHY; BAKER; 2015, 2018; MUGGLESTONE, 2015; JAROSZ, 2019), é compreensível

que essa visão de ensino leve milhares de professores e pesquisadores a seguir e defender seus postulados.

Partindo da premissa de que a língua é aprendida por meio de seu uso significativo ao invés de ser inata (LANGACKER, 2009a), infere-se que a pronúncia demanda ser ensinada e aprendida dentro de um contexto social e discursivo sem amparo de símbolos e transcrições fonéticas, conforme ocorre na vida real. E mais, em razão de a percepção ser guiada pela ação (ou produção) e esta informar a percepção (FOWLER *et al.*, 2003; GOLDSTEIN; FOWLER, 2003), conclui-se que a articulação de sons e sequências sonoras pode e deve ser tomada como a base para a instrução de pronúncia. Nesse caso, considerando que a aprendizagem de uma língua emerge na interação sociocultural, o ideal é transformar a aprendizagem de pronúncia em algo mais prático e humanizado, quer dizer, direcionado ao modo como a língua é aprendida e utilizada em situações comunicativas da vida real. Por conseguinte, justifica-se a proposta de um olhar cognitivo e sociocultural para o ensino da pronúncia da língua inglesa como L2/LE.

Por fim, é válido assinalar que os dados permitiram apurar que, nos cursos de graduação em Letras/Inglês dos participantes, havia uma constante cobrança pela imitação precisa da fala nativa, possibilitando deduzir que o princípio da natividade orientava o ensino da língua inglesa na maior parte do tempo nesses cursos. Posto que a imitação da fala nativa tem sido vastamente propagada e aconselhada desde pelo menos meados do século XVIII (MURPHY; BAKER; 2015; MUGGLESTONE, 2015), é esperável que milhares de professores e aprendizes se sintam induzidos a crer que seguir essa orientação é o meio mais indicado para alcançar a fluência no idioma alvo. Outro fator que tem colaborado para o forte predomínio do princípio da natividade no ensino de inglês (L2/LE) é a questão de que dominar esse idioma como um nativo continua sendo visto como sinônimo de ascensão social, econômica, profissional e/ou acadêmica, pois os Estados Unidos ainda ostentam o *status* de superpotência mundial. Nessas últimas décadas, esse entendimento tem sido o grande propulsor para a indústria de redução do sotaque em várias partes do mundo.

Todavia, é notável sublinhar que, no atual cenário educacional, as principais recomendações, em termos de ensino de pronúncia, têm sido reconhecer e respeitar a diversidade de usos e usuários do inglês, focar na inteligibilidade do enunciado e elaborar materiais didáticos visando à comunicação internacional (JENKINS, 1998, 2002b; MARLINA, 2014, 2018; LOW, 2015; MCKAY, 2002, 2010, 2018; CRYSTAL, 2019; WALKER *et al.*, 2021). Assumindo que o inglês já ascendeu ao *status* de língua internacional e que a maioria de seus usuários são falantes de diferentes nacionalidades, o mais adequado agora é orientar o ensino de pronúncia pelo princípio da inteligibilidade, o qual postula que o adequado é ajudar

o aprendiz a alcançar uma fala inteligível na comunicação internacional (LEVIS, 2005, 2020). Diante dessa realidade, questiona-se se vale a pena persistir na adoção do princípio da natividade como o guia norteador para o ensino da pronúncia da língua inglesa em um mundo globalizado.

A esse respeito, cabe enfatizar ainda que se deparar com diferentes pronúncias para uma mesma palavra ou enunciado se trata de um processo natural que faz parte do cotidiano, independentemente de a língua ser nativa ou não. Por esse motivo, conclui-se que negar a pluralidade do inglês, em sala de aula, é algo totalmente descabido e desalinhado com a atual tendência mundial de ensino de pronúncia, a qual defende que o ponto-chave da interação comunicativa é compreender e ser compreendido, ou seja, a inteligibilidade mútua. Portanto, a sugestão é que os cursos de graduação em Letras/Inglês procurem fomentar mais discussões sobre o ensino do inglês como língua internacional objetivando estimular os futuros docentes a aceitar e valorizar a diversidade de sotaques do inglês (nativos e não nativos), assim como qualificá-los para preparar seus aprendizes para transitar nos variados contextos de uso desse idioma em âmbito local e internacional. Além, é claro, de esclarecer os futuros professores de que estes, tal como seus aprendizes, têm o direito de escolher o que fará parte de seu repertório de pronúncia como usuário da língua alvo.

Ante o exposto, torna-se razoável conjecturar que o ensino de pronúncia foi praticamente inexplorado na formação inicial dos participantes e que, se lhes fosse oferecida a devida instrução nessa área, esse conhecimento lhes teria poupado de terem que aprender a lidar com essa questão via erros e tentativas e, mais, de se sentirem inseguros, despreparados e “inferiores” por não saberem como tratar a pronúncia pedagogicamente em suas aulas. Em face dessas constatações, recomenda-se que os cursos de Letras/Inglês procurem rever a organização dos conteúdos programáticos de suas disciplinas a fim de encorajar discussões acerca do ensino dos sons e da prosódia da língua inglesa (L2/LE) a partir de uma perspectiva cognitiva e sociocultural, conforme aconselha esta tese.

Isso posto, passa-se, a seguir, à discussão e análise dos dados referentes às reações e percepções dos participantes no que diz respeito ao uso da abordagem de ensino apresentada na oficina oferecida remotamente.

5.2 Abordagem de Ensino de Pronúncia Proposta

Nesta seção, abordam-se os dados resultantes desta pesquisa. A análise visa a apresentar e discutir as percepções e reações dos participantes concernentes à aplicabilidade da abordagem

para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) proposta por este estudo. Aliás, é cabível informar que, aos 13 princípios dessa abordagem, deu-se o apelido de os “13 mandamentos” do ensino de pronúncia como uma reação/contradição bem-humorada às prescrições do modelo tradicional mecanicista de ensino de pronúncia vigente há quase três séculos.

5.2.1 Professora Juliana

Os dados obtidos permitiram averiguar que Juliana concebe a proposta de abordagem de ensino de pronúncia como algo “muito pertinente” e “gratificante”. Para Juliana, essa concepção de ensino pode ser considerada “como um caminho bem mais concreto pra compreensão e internalização do aprendizado” dos segmentos e da prosódia do inglês por parte dos seus aprendizes. Ao declarar “vamos conseguir colocar em prática algo que possa realmente melhorar o ensino de pronúncia nos nossos alunos”, Juliana deixou evidente que está empenhada em cooperar não somente para o bom andamento desta pesquisa, mas igualmente para o aperfeiçoamento da prática de outros colegas de profissão. Os excertos, a seguir, demonstram essas observações.

[00:00:43-00:01:14]

[...] ao conhecer a proposta da Eliane em trabalhar a pronúncia na perspectiva da linguística cognitiva com a fonologia cognitiva foi muito gratificante tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre este tema percebendo como é bem mais significativo o aprendizado para os alunos nesta perspectiva ... EU enxergo como um caminho bem mais concreto pra compreensão e internalização do aprendizado
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[Enviado: 26/06/2021]

[...] Gostei muito da proposta. Penso que é possível fazer uma atividade bem interessante, onde procurarei focar nas dicas que vem sendo apresentadas pela Eliane [...] Espero poder contribuir para a pesquisa dela, pois a proposta é muito pertinente e acredito que com todo este estudo proposto nestes dias, vamos conseguir colocar em prática algo que possa realmente melhorar o ensino de pronúncia nos nossos alunos.
[Extraído de: Relato Reflexivo IV]

Os dados também mostraram que, na percepção de Juliana, todos os participantes conseguiram compreender a proposta para o ensino da pronúncia do inglês oferecida por este estudo. Segundo os dados, Juliana acredita que, com o apoio dessas orientações, os aprendizes poderão vir a aprender a pronúncia alvo de uma forma “mais lúdica, leve e divertida” sem ter

que se amparar no tradicional “ouvir e repetir” sons de forma exaustiva e descontextualizada. No excerto abaixo, é possível reparar tais impressões.

[Enviado: 18/07/2021]

Quanta riqueza de ideias e sugestões para organizar nossas aulas com pronúncia. No geral, eu percebi que os integrantes conseguiram entender a proposta de trabalhar com pronúncia de uma maneira menos tradicional, usando a frequência dos sons, não como repetição, mas contextualizados. Dentro do uso da língua. Não pensando em “play, listen and repeat”. Incrível as sugestões e exemplos dados neste encontro, com vogais e no encontro retrasado com consoantes. A pronúncia faz parte do ensino de língua, através desta proposta conseguiremos garantir um aprendizado, mais lúdica, leve e divertida.

[Extraído de: Relato Reflexivo VII]

Além comentar que os princípios da abordagem poderiam ser “bem úteis” aos professores, Juliana aconselhou a mudar o apelido de os “13 mandamentos” para as “13 Diretrizes ou guia com 13 sugestões para aulas de pronúncia” e a organizar os princípios da abordagem com base na seguinte ordem: 12, 13, 11, 10, 1, 2, 5, 4, 3, 6, 7, 8 e 9, conforme indica o excerto a seguir:

[Enviado: 21/06/2021]

[...] Eu inicio meu relatório reflexivo, sugerindo que mude este nome de 13 mandamentos para 13 Diretrizes ou guia com 13 sugestões para aulas de pronúncia. Com certeza, elas seriam bem úteis para os professores, principalmente os iniciantes ao prepararem suas aulas. Todas as propostas foram pertinentes, porém, gostaria de deixar mais uma sugestão, alterar a posição dos mandamentos. Eu deixaria nesta ordem: 12, 13, 11, 10, 1, 2, 5, 4, 3, 6, 7, 8 e 9.

[Extraído de: Relato Reflexivo III]

Quanto à primeira sugestão, pode-se dizer que a intenção é adotar a denominação de “abordagem cognitiva e sociocultural” em função de expressar de modo mais preciso a concepção de ensino que está sendo proposta. Em referência ao apelido de os “13 mandamentos”, reitera-se que esse termo foi usado como uma reação/contradição bem-humorada ao tradicional modelo de ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) vigente há alguns séculos. No tocante à segunda sugestão, ou seja, à ordem em que os princípios foram dispostos, é importante esclarecer que a numeração empregada serve apenas para fins de organização dos tópicos. Nesse caso, o esperado é que professores e instrutores de inglês leiam atentamente os fundamentos e princípios da abordagem em questão e reflitam criticamente sobre seus conteúdos para, posteriormente, colocar suas orientações em prática.

Por fim, os dados evidenciaram que Juliana apreciou a abordagem de ensino apresentada na oficina a ponto de se sentir inspirada para elaborar um material embasado em seus preceitos com vistas a ajudar outros professores da sua rede de ensino a tratar a pronúncia do inglês pedagogicamente em suas aulas, conforme revela o excerto abaixo:

[00:02:54-00:03:32]

a proposta de ensino de pronúncia já está me ajudando muito eh como formadora já estou elaborando material que fará parte de um curso para os professores da rede pública onde trabalho em dois mil e vinte dois ... eu vou ... eh propor um trabalho com os meus professores aqui também ... conto com você eliane também para participar deste trabalho tá fica meu convite aqui pra você seria um prazer ter você na neste nesse nessa como que eu posso dizer nesse projeto

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se aceitável inferir que a abordagem de ensino de pronúncia proposta por esta tese foi bem acolhida por Juliana e está colaborando para o aprimoramento de sua prática em sala de aula.

5.2.2 Professora Joana

Os dados possibilitaram constatar que Joana considera a proposta de abordagem de ensino de pronúncia como “válida” e “bem plausível”. Na opinião de Joana, essa proposta pode auxiliar no aperfeiçoamento de sua prática docente em virtude de lhe ter mostrado que é possível lecionar pronúncia sem o amparo de símbolos e transcrições fonéticas e que não é adequado fazer os aprendizes ouvir e repetir os sons de maneira isolada e exaustiva. O excerto abaixo evidencia essas observações.

[00:05:29-00:08:28]

bom quanto à proposta de ensino da pronúncia eu achei válida né foi bem interessante essa questão que ahm né que para aprender no caso a: pra compreender no caso a língua né entender quando alguém fala e também pra quando falar né no caso a língua que precisa ter essa conscientização dos sons né determinados sons que não tem na nossa língua materna ... e achei bem interessante isso do né da que é corporificado né que não basta só ouvir e aí vai sair falando né produzindo todos os sons então ahm achei assim bem bem plausível né é necessário se vai ajudar nas minhas aulas com certeza né com certeza vai ajudar que daí eu já sei que aí eu não preciso me preocupar com os símbolos fonéticos né [...] eh assim com certeza ... va/me ajudou muito assim aprendi mui/bastante coisa

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Também detectou-se, nos dados, que Joana interpreta a abordagem de ensino em pauta “como um guia para o professor”, melhor dizendo, como “um material bem claro e prático” que pode facilitar o trabalho do professor em ambiente escolar graças a sugerir que o ensino de pronúncia pode e deve estar conectado ao ensino do léxico e da gramática. Assim como a professora Juliana, Joana igualmente fez algumas sugestões. Dentre elas estão: a) estabelecer a quantidade de vezes necessária para ouvir e repetir um segmento; b) estipular a quantidade de exercícios de pronúncia a serem aplicados em uma aula com duração de 45 minutos; e c) considerar o contexto brasileiro de ensino da língua inglesa. Nos excertos, a seguir, pode-se verificar tais apontamentos.

[Enviado: 25/06/2021]

No encontro de hoje refletimos sobre a fonologia cognitiva e foi apresentado 13 itens a serem considerados no ensino de pronúncia da língua inglesa. Eu gostei deste material, pois, estes itens são como um guia para o professor. É um material bem claro e prático, o que auxilia muito na hora de elaborar uma aula. Talvez, poderia ser considerado também o número de vezes que é necessário/ideal ouvir/repetir o som que está sendo enfatizado naquela aula, quantidade de exercícios relacionados a pronúncia em uma aula de 45min., também considerar o contexto brasileiro de ensino de língua inglesa.

[Extraído de: Relato Reflexivo III]

Partindo da premissa de que a língua é aprendida por intermédio do uso significativo dentro de um contexto social e discursivo (LANGACKER, 1987, 2009a, 2013), pressupõe-se que definir o número de vezes que o aprendiz necessita “ouvir e repetir” as formas alvo contraria o que a presente proposta propõe: um ensino mais humanizado e direcionado ao uso da língua na vida cotidiana. O mesmo entendimento vale para a aplicação de atividades, tarefas e exercícios dedicados à pronúncia. Com isso, pretende-se estipular que, independentemente da carga horária da aula, o aprendiz precisa aprender e exercitar a pronúncia dentro de contextos comunicativos que se aproximem de eventos de uso real do inglês e no decorrer das aulas para não tornar a aprendizagem de pronúncia em algo repetitivo, cansativo e desagradável. Em relação ao contexto brasileiro de ensino do inglês, pode-se assegurar que a abordagem em foco tomou o cuidado de sugerir orientações pensando não somente no aprendiz brasileiro, mas igualmente em aprendizes de outras nacionalidades em decorrência de o objetivo principal ser prepará-los para interagir com usuários nativos e não nativos em âmbito local e internacional.

Por fim, os dados revelaram ainda que, à medida em que o diálogo colaborativo ia avançando no decurso dos encontros da oficina, Joana começou a perceber que seria possível

ensinar os sons e a prosódia do inglês junto ao léxico e à gramática e sem tomar a fonética como base de instrução. O excerto, a seguir, exemplifica essas percepções.

[Enviado: 04/07/2021]

[...] A partir das ideias apresentadas podemos refletir sobre e aperfeiçoar a nossa prática de ensino. Podemos perceber que é possível trabalhar os sons do inglês sem referenciar os símbolos fonéticos e que o ensino de pronúncia não precisa ser de forma isolada. Pode-se explorar junto com outros aspectos que envolvem o aprendizado da língua como gramática, vocabulário, e produção oral.

[Extraído de: Relato Reflexivo V]

Diante dos dados obtidos, torna-se razoável depreender que a abordagem de ensino de pronúncia proposta por esta tese foi bem acolhida por Joana e está contribuindo para o aprimoramento de sua prática docente.

5.2.3 Professor Theodoro

Os dados obtidos ensejaram verificar que, na percepção de Theodoro, a abordagem de pronúncia proposta lhe “trouxe algumas pérolas” a respeito de como abordar esse aspecto em ambiente educacional. Tal como Juliana e Joana, Theodoro também fez uma sugestão. Para o participante, os princípios 10º (“*a instrução explícita favorece a aprendizagem de pronúncia*”) e 11º (“*a instrução de pronúncia envolve fornecer feedback reflexivo explícito*”), exibidos no Capítulo 03, deveriam ser agrupados em um único princípio em consequência de se referirem a assuntos semelhantes. Entretanto, convém elucidar que essa fusão não seria apropriada devido a esses princípios estarem tratando de questões diferentes, embora interligadas. Acredita-se que o termo “explícito” tenha induzido Theodoro a crer que ambos os princípios estariam contemplando o mesmo assunto. Outro ponto identificado nos dados se refere ao 13º princípio (“*o ensino de pronúncia requer ser orientado pela empatia entre professor e aprendiz*”). Na opinião de Theodoro, esse princípio “foi bastante esclarecedor” em função de aconselhar o docente a transformar o ensino de pronúncia em uma experiência agradável, na qual o aprendiz possa se sentir confortável para aprender e “errar”. O excerto abaixo ilustra tais constatações.

[Enviado: 21/06/2021]

Hoje nas nossas 13 dicas para o ensino de pronúncia (que eu rebatizei de 13 Reasons Why) me trouxe algumas pérolas para o ensino. Achei muitos pontos muito úteis; para ressaltar, ensinar pedaços da língua (e não apenas sons individuais, mas colocados em contexto), simular situações da vida real (de modo

que o contexto não seja distante do aprendiz) e estimular a relação grafo-fonológica (necessário para os nossos alunos criarem e desenvolverem o seu inventário)[...] Deixo uma crítica sobre os itens 10 e 11 (ser explícito e dar um feedback explícito) poderia talvez ser agrupados em um único item, pois me pareceram muito próximos um do outro, mas talvez só eu tenha entendido assim. Além disso, nosso ponto 13 foi bastante esclarecedor, o aluno precisa se sentir confortável para errar e entender que é assim que se aprende, que ele pode arriscar sem consequências e que, de acordo com a ideia de Inglês como língua internacional, muitos desses erros nem comprometeriam a inteligibilidade.

[Extraído de: Relato Reflexivo III]

Outrossim, notou-se, nos dados, que, após as reflexões desencadeadas na oficina, Theodoro começou a se sentir “muito mais embasado” e “capacitado” para trabalhar os sons e a prosódia do inglês de uma forma pedagógica em suas aulas, conforme apontam os excertos a seguir:

[00:00:10-00:02:11]

[...] com a oficina de pronúncia né essa nossa oficina agora tipo a gen/ eu me sinto muito mais embasado né capacitado pra conseguir ahm passar esse conteúdo adiante então não é só a questão de reconhecer os fenômenos e sabe o que que a gente vai trabalhar isso já tá isso a gente já construiu ao longo dos anos ahm mas agora é uma certeza de como eu vou conseguir passa isso né de uma maneira lúdica duma maneira leve divertida que não sufoque o aluno do ahm usando o próprio material didático ahm da escola né então antes eu realmente me sentia sem uma base de como ensinar a pronúncia né agora eu já então assim hoje eu me sinto já mais embasado

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[Enviado: 05/08/2021]

[...] é fácil de ver como todos fomos implementando as dicas dadas ao longo dos encontros, criando exercícios mais lúdicos, que propiciam o uso frequente, experimentando com diferentes sentidos e, sobretudo, falando de pronúncia sem o aluno perceber expressamente que se fala de pronúncia. Além disso, vimos que se pode abordar a pronúncia a partir do material didático que já utilizamos [...].

[Extraído de: Relato Reflexivo XI]

Diante dos dados obtidos, torna-se plausível conjecturar que a abordagem de ensino de pronúncia proposta por esta tese foi bem aceita por Theodoro e está cooperando para o aperfeiçoamento de sua prática docente.

5.2.4 Professora Saturn

Os dados obtidos ensejaram apurar que a Saturn julga a abordagem de ensino de pronúncia apresentada como algo “pertinente” e que “faz muito muito sentido” para ela. A participante relatou que certamente apoiará sua prática docente nos princípios sugeridos em decorrência de estes lhe servirem como “um ponto de partida” para lecionar a pronúncia do inglês como L2/LE. Além disso, Saturn comentou que a abordagem provavelmente irá ajudá-la a se sentir mais segura e preparada até mesmo para voltar a dar aula para grupos maiores de estudantes em escolas regulares. O excerto abaixo exemplifica essas observações.

[00:06:01-00:07:54]

ahm a proposta de ahm de ensino né de pronúncia que foi apresentada na nessa oficina é muito pertinente e pra mim faz muito muito sentido né ela veio ao encontro de muito do que eu acredito e no que eu aprendi sobre o ensino no geral né ahm por exemplo a importância da interação ahm do contexto ahm eu fazer sentido né mas ahm infelizmente eu não não tive ahm instrução sobre sobre ensino de pronúncia do inglês durante ahm a graduação e eu achava chato né e complicado e e com certeza ahm o que eu aprendi nessa oficina vai ajudar vai vai me ajudar ahm tanto na minha aprendizagem quanto nas minhas aulas né eu vou ahm eu acho que eu vou me sentir um pouco mais segura ao preparar as atividades né as minhas aulas particulares pois eu tenho um ponto de partida né eu eu né todo/todo o conteúdo né que foi compartilhado é é muito pertinente e também vai vai me ajudar a criar coragem de ahm de voltar à escola regular à escola pública e dar aula ahm aulas para grupos maiores também

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Também, averiguou-se, nos dados, um comentário relacionado ao 11º princípio (“*a instrução de pronúncia envolve fornecer feedback reflexivo explícito*”) que se encontra disposto no Capítulo 3. Na visão de Saturn, esse assunto é “muito importante” e merece maior atenção por parte dos professores em virtude de haver a possibilidade de o *feedback* corretivo de caráter punitivo vir a “causar traumas no aluno”, podendo até mesmo impactar negativamente no seu aprendizado de pronúncia. O excerto, a seguir, revela essa reflexão.

[Enviado: 25/06/2021]

Os 13 mandamentos são muito pertinentes e, com certeza, vou usá-los na minha prática docente. O “feedback reflexivo explícito”, por exemplo, é muito importante, pois um feedback negativo, “punitivista”, com foco no “está errado! nunca mais fale assim!” pode causar traumas no aluno. É preciso conscientizar o aluno em relação aos contextos de uso da língua, em relação ao uso real da língua!

[Extraído de: Relato Reflexivo III]

Por fim, reparou-se, nos dados, que as orientações sugeridas pela abordagem de ensino de pronúncia têm ajudado Saturn a compreender que lecionar os segmentos e a prosódia de uma língua não é “um bicho de sete cabeças” e que é primordial levar em conta que a língua é aprendida e utilizada na interação com o outro, como indica o excerto abaixo:

[00:00:46-00:02:19]

[...] e agora eu tenho eu consigo ter outra visão e consigo ahm perceber que eu já estava fazendo algumas ahm atividades né que eu já fiz algumas atividades para ahm projetos de disciplinas né que eram compatíveis com ahm e de alguma forma com a proposta dessa oficina mas como eu tinha muita insegurança e eu não tinha instrução sobre o assunto ahm isso acabou atrapalhando o desenvolvimento dessas atividades né eu eu eu fiz ahm até eram assim decentes né mas eu não ahm não não creio que estavam completas ... e ahm eu consigo também entender que não que o ensino da ahm pronúncia né de inglês não é um bicho de sete cabeças e que é preciso ahm pensar num ahm no contexto né no uso frequente da da língua né no compreender e no se fazer entender no não apagamento da das nossas identidades né e que é precisa fazer ahm sentido

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se admissível presumir que a abordagem de ensino de pronúncia proposta por esta tese foi bem acolhida por Saturn e que está colaborando para o aprimoramento de sua prática docente.

5.2.5 Professora Maitê

Os dados obtidos possibilitaram constatar que a abordagem de ensino de pronúncia apresentada foi ao encontro daquilo que Maitê “acredita como educação”, melhor dizendo, que é factível ensinar pronúncia de uma forma mais dinâmica, simples e acessível, buscando trabalhar os segmentos contextualizadamente. Os dados igualmente mostraram que as discussões fomentadas pela proposta de ensino têm induzido Maitê a olhar para o ensino de pronúncia de uma forma mais crítica. Os excertos abaixo revelam essas observações.

[00:03:22-00:04:03]

a proposta da oficina ela conversa muito diretamente com aquilo que eu acredito como educação né que a gente pode dar aulas dinâmicas simples e não fazer com seja uma coisa pesada complexa pros alunos então acho que conversou totalmente com aquilo que eu acredito como professora e tudo aquilo que a gente ensinou que a gente trocou de ideia todo o olhar crítico que eu comecei a ter relacionado ao ensino da pronúncia com certeza eu vou

aplicar isso de uma forma totalmente diferente e mais eficaz depois da oficina nas minhas aulas
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[Enviado: 05/08/2021]

Como sempre, nosso encontro foi muito rico e proporcionou ótimas trocas de ideias e críticas construtivas. Podemos colocar em prática que o ensino de pronúncia não é baseado nos sons isolados, os alunos não precisam saber que estão estudando pronúncia e podem se divertir muito com atividades elaboradas que mexam com mais de um sentido!

[Extraído de: Relato Reflexivo IX]

Ademais, identificou-se, nos dados, que a concepção de ensino proposta tem conduzido Maitê a refletir sobre várias questões, como, por exemplo: a) trabalhar símbolos e transcrições fonéticas é algo dispensável em sala de aula; b) os aprendizes demandam ser instruídos para empregar os sons e a prosódia da língua alvo para fins de comunicação e interação social; c) os segmentos devem ser aprendidos dentro de sequências sonoras, porque, na interação cotidiana, os indivíduos habitualmente se comunicam empregando palavras e enunciados. No excerto, a seguir, pode-se verificar essas impressões.

[Enviado: 21/06/2021]

[...] discutimos se é necessário ou não o uso de símbolos fonéticos no ensino de pronúncia e esta discussão apenas afirmou o que eu já achava: os/as estudantes não precisam compreender os símbolos, mas sim conseguir empregar estes sons. Esta reflexão também nos levou a outro ponto: ensino de pronúncia não é feita a partir dos sons isolados, e sim a partir de palavras e frases para que os alunos possam fazer a conexão com o que estão estudando. Do que adianta mostrar símbolos e sons isolados se eles visualizam a palavra ou frase e não conseguem falar? Podemos fazer a analogia ao ensino de vocabulário solto para as crianças com a aprendizagem de pronúncia, as crianças precisam de uma estrutura, algo que possam relacionar o que estão estudando, não apenas palavras que não irão conectar com uma gramática, expressão, etc.

[Extraído de: Relato Reflexivo III]

Diante dos dados obtidos, torna-se admissível pressupor que a abordagem de ensino de pronúncia proposta por esta tese foi bem aceita por Maitê e está cooperando para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula.

5.2.6 Professora Giovanna

Os dados obtidos deixaram transparecer que, na opinião de Giovanna, a abordagem de ensino apresentada não só lhe mostrou caminhos alternativos para repensar o ensino de

pronúncia, mas também lhe fez refletir que essa prática pode contribuir positivamente para a aprendizagem do inglês por parte de seus alunos, conforme demonstra o excerto abaixo:

[Enviado: 21/06/2021]

[...] As treze regras para o ensino de pronúncia abriram caminhos para pensar em novas perspectivas e abordagens dentro da sala de aula, que são possíveis de serem colocadas em prática todos os dias, e a qualquer momento, e não necessariamente quando estamos em uma atividade mais focada em pronúncia. As regras me levaram a refletir que esta prática pode enriquecer a experiência de nossos alunos em sala de aula, e trazer muitos benefícios para a fluidez de nossas aulas.

[Extraído de: Relato Reflexivo III]

Outro ponto detectado, nos dados, diz respeito à Giovanna encarar as orientações da abordagem proposta como algo “bem positivo”, que tem lhe ajudado a superar “um pouco do medo”, isto é, “um pouco da insegurança” para lidar com a pronúncia no meio em que está inserida. Giovanna comentou ainda que a concepção de ensino proposta igualmente tem mostrado que é possível abordar esse aspecto em sala de aula. O excerto, a seguir, exemplifica essas constatações.

[00:02:45-00:03:27]

eu achei que me auxiliou bastante assim me ajudou a tirar um pouco do medo que eu tinha em relação a isso um pouco da insegurança né ahm:: sobre o meu ensinar me mostrou que é possível sim eu pensar em ensinar pronúncia pros meus alunos então: eu achei a proposta bem positiva eu acho que ela já está ajudando as minhas aulas porque algumas coisas que a gente viu durante a oficina coisas que eu venho abordando assim de forma sucinta nas minhas aulas e trabalhando pronúncia de uma forma diferente de forma sucinta mas com informações que eu tirei da oficina então eu acho que ahm já está auxiliando nas minhas aulas porque eram coisas que eu não fazia e eu percebo que é benéfico né faz bem pros meus alunos também

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Por fim, reparou-se, nos dados, que Giovanna acredita que os postulados da abordagem apresentada na oficina têm contribuído para esclarecer que ela não precisa ser uma exímia especialista nas áreas de fonética e fonologia para auxiliar seu aprendiz a perceber e produzir os sons do inglês adequadamente para fins de comunicação, conforme aponta o excerto abaixo:

[Enviado: 02/07/2021]

O encontro foi muito legal e interessante! [...] o encontro proporcionou que eu refletisse que não é necessário ser um foneticista, e saber informações extremamente específicas sobre fonética para auxiliar os meus alunos. Além disso, o encontro

também me ajudou a revisar algumas questões de sons, etc. Foi super proveitoso!
[Extraído de: Relato Reflexivo IV]

Diante dos dados obtidos, torna-se razoável inferir que a abordagem de ensino de pronúncia proposta por esta tese foi bem acolhida por Giovanna e está contribuindo positivamente para o aperfeiçoamento de sua prática docente.

5.2.7 Professora Alice

Os dados obtidos outorgaram apurar que Alice concebe a abordagem de ensino de pronúncia apresentada como algo “muito interessante” graças ao fato de lhe ter demonstrado que não faz sentido lecionar os segmentos e a prosódia fora de um contexto social e discursivo, já que a língua é aprendida e utilizada na interação social. O excerto abaixo testemunha essa percepção.

[Enviado: 21/06/2021]
[...] achei muito interessante a proposta pois nunca tinha estudado nada sobre fonologia cognitiva e, sinceramente, nunca tinha nem ouvido falar sobre. [...] Por muito tempo tive aulas sobre pronúncia na qual apenas repetíamos fonemas separadamente, sem contexto e sem significado. Hoje vejo que, de fato, não fazia sentido. É justamente o contexto e o significado que nos auxiliam na memorização e no entendimento da ordem desses fonemas. Então um dos pontos mais importantes pra mim, como professora, foi discutir a correlação de som e significado.
[Extraído de: Relato Reflexivo II]

Outrossim, detectou-se, nos dados, que Alice enxerga a abordagem de ensino em questão como um guia norteador que pode ajudar o professor a trabalhar a pronúncia em sala de aula de uma forma “prática”, “efetiva” e focando na língua que os aprendizes utilizarão nas interações da vida cotidiana. Em sua opinião, não haveria nenhuma necessidade de alterar o conteúdo desses princípios em razão de serem “muito interessantes para se ter como base no planejamento” das aulas de pronúncia. Nos excertos, a seguir, pode-se identificar esses apontamentos.

[Enviado: 26/06/2021]
[...] As discussões têm me agregado muito, principalmente em como introduzir pronúncia dentro de aulas de forma prática, efetiva e aplicando em situações mais próximas da realidade dos alunos. Além disso, todas os treze "mandamentos" são muito

interessantes para se ter como base no planejamento. Não alteraria nenhum.

[Extraído de: Relato Reflexivo III]

[00:03:09-00:03:40]

ah vai ajudar muito né agora eu sinto que eu tenho um norte assim eu tenho o eu tenho ideia do que fazer e o que que eu posso fazer pra chegar naquela minha meta né como alcançar aquele objetivo com os alunos até então eu nunca tinha tido nenhum preparo então eu acabava dando um dica aqui uma dica ali né mas era muito difícil eu tent/eu tira o momento da minha aula pra focar só nisso e: agora eu sinto que eu tenho uma base pra fazer

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se ponderável conjecturar que a abordagem de ensino de pronúncia proposta por esta tese foi bem aceita por Alice e está cooperando para o aprimoramento de sua prática docente.

5.2.8 Reflexões sobre os Dados

Os dados resultantes deste estudo são um convite à reflexão sobre as percepções e reações dos colaboradores quanto à aplicabilidade da abordagem para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) apresentada na oficina. Os dados permitiram averiguar que a concepção de ensino de pronúncia a partir de uma perspectiva cognitiva e sociocultural foi unanimemente acolhida por todos os professores-participantes e que essa ampla aceitação se deve fundamentalmente a três fatores principais.

O primeiro fator se refere à adoção dos pressupostos da Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1987, 2013, 2015, 2017b, 2017c) como um dos alicerces de sustentação dos fundamentos e princípios da abordagem em discussão. Ao explicar que, na vida real: a) os sons e a prosódia do inglês são aprendidos e usados na interação dentro de um contexto social e discursivo; b) o conhecimento fonológico do inglês é constituído a partir dos modelos linguísticos (ou idioletos) aos quais o aprendiz está exposto desde o estágio inicial de aprendizagem dessa língua; c) a aprendizagem da pronúncia está conectada à aprendizagem do léxico e da gramática (dominar uma língua implica dominar essencialmente sua fonologia, semântica e sintaxe); entre outras questões; os participantes se sentiram mais “aliviados”, pois perceberam que lecionar pronúncia não envolve necessariamente ensinar noções de fonética e fonologia para seus aprendizes. Conforme apontaram os dados, os professores se sentiam desconfortáveis em abordar a pronúncia do inglês dentro da concepção tradicional de ensino de

pronúncia, a qual toma a fonética como base de instrução e prescreve, por exemplo, audições e repetições exaustivas de sons, palavras e pares mínimos descontextualizados.

O segundo fator remete à adoção dos preceitos da perspectiva de ensino do inglês como língua internacional (ILI) (JENKINS, 1998; MCKAY, 2002, 2010, 2018; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; SEIDLHOFER, 2003; MARLINA, 2014, 2018; LOW, 2015, 2021) como uma das bases de sustentação dos fundamentos e princípios da abordagem em foco. Ao revelar que o ILI recomenda: a) aceitar e respeitar a diversidade de usos e usuários do inglês; b) preparar o aprendiz para focar na inteligibilidade do enunciado; c) deixar claro que o sotaque materno do aprendiz não é forçosamente um empecilho para a comunicação internacional; d) expor o aprendiz aos sotaques nativos e não nativos do inglês para que aquele possa transitar confortavelmente nos variados contextos de uso desse idioma com sucesso; entre outras questões; os participantes manifestaram simpatia para com e interesse em seguir tais orientações. De acordo com os dados, os colaboradores concordaram que não faz mais sentido focar na imitação da fala nativa e que o mais adequado, para a sala de aula moderna, é ensinar a pronúncia para a comunicação internacional sob o amparo do princípio da inteligibilidade, indo ao encontro da atual tendência mundial de ensino de pronúncia.

O terceiro fator está relacionado ao fato de as diretrizes oferecidas pela abordagem em pauta estarem auxiliando os participantes a saber como tratar a pronúncia do inglês pedagogicamente em seu contexto educacional e a elaborar seu próprio material didático a partir dos recursos a que têm acesso. De acordo com os dados, as orientações da abordagem de ensino proposta têm contribuído para os participantes se sentirem mais seguros, confiantes e motivados, isto é, empoderados para lidar com a pronúncia em suas aulas. Enfim, a união da Fonologia Cognitiva e do ILI não somente outorgou propor um outro olhar para o ensino da pronúncia do inglês como L2/LE, mas também possibilitou ajudar os participantes (incluindo a pesquisadora) a aperfeiçoar sua prática docente com vistas a acompanhar a atual tendência mundial de ensino de pronúncia, a qual postula que a meta é preparar o aprendiz para exibir uma fala inteligível para se comunicar com a comunidade internacional.

Diante do exposto, torna-se aceitável afirmar que a proposta de abordagem para o ensino de pronúncia foi amplamente acolhida pelos colaboradores em decorrência de ter mostrado que é possível trabalhar, em sala de aula, os aspectos segmentais e suprasegmentais do inglês (L2/LE) respeitando a diversidade de seus usos e usuários e, mais, olhando para essa língua como um produto da cognição e da interação social, melhor dizendo, a partir de uma perspectiva cognitiva e sociocultural.

Dito isso, passa-se, a seguir, à discussão e análise dos dados referentes às reações e percepções dos participantes no que tange à elaboração de atividades e/ou exercícios de pronúncia durante a oficina.

5.3 Produção de Exercícios e/ou Atividades Didáticas

Nesta seção, abordam-se os dados resultantes desta pesquisa. A análise tem como objetivo apresentar e discutir as percepções e reações dos participantes no que concerne à elaboração de exercícios e/ou atividades de pronúncia ao longo da oficina. Em adição a isso, é pertinente mencionar que os participantes declararam, em diversos momentos, ter interesse em utilizar suas produções em suas salas de aula, eventos acadêmicos e materiais voltados à formação continuada de professores. Com base nisso, acredita-se que há uma grande probabilidade de suas identidades serem reveladas. Como a ética em pesquisa implica não somente o respeito à dignidade e autonomia dos colaboradores dos estudos, mas também a garantia de sua proteção e seu anonimato, considerou-se mais prudente não expor suas criações, nesta tese, para evitar possíveis futuros constrangimentos aos estimados participantes.

5.3.1 Professora Juliana

Os dados obtidos ensejaram apurar que a experiência de produzir seus próprios exercícios e/ou atividades de pronúncia foi “enriquecedora” e “gratificante” para Juliana devido ao ter contado com o apoio dos demais participantes. Na percepção de Juliana, aprimorar as atividades e exercícios de pronúncia sob o amparo do diálogo colaborativo foi “um processo de muito aprendizado e partilha”, conforme testemunham os excertos abaixo.

[00:01:23-00:01:44]

elaborar as minhas próprias atividades de pronúncia para socializar com nosso grupo foi um processo de muito aprendizado e partilha durante as oficinas tivemos muitas muitas estudos ideias sugestões que contribuíram para que eu pudesse desenvolver as minhas propostas de atividades

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[00:01:53-00:02:36]

a experiência em troca ideias eh até mesmo experiências conhecimentos com os colegas foi enriquecedora foi tão gratificante a empatia que todos dos membros deste grupo que no final sentimos a necessidade de continuar compartilhando nosso conhecimentos aprendi muito com meus colegas eh muitos bem mais jovens né que eu mas com uma postura didático-metodo/

e metodológica fascinante fico muito grata por tê-los como amigos de saber que a educação está em boas mãos com jovens comprometidos com seus aprendizados e focado/focados no ato de ensinar

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Além disso, constatou-se, nos dados, que Juliana recomenda a continuidade das reuniões da oficina em decorrência das reflexões terem contribuído para fortalecer a prática docente de todos os participantes. Nesse ínterim, Juliana comentou ainda que deseja assistir a defesa desta tese de doutorado por acreditar muito nesse trabalho. O excerto, a seguir, demonstra essas constatações.

[Enviado: 05/08/2021]

Penso que estes encontros fortaleceram o grupo. Acompanhando as apresentações de hoje, ficou claro o crescimento de todos nós, neste processo de ensinar a pronúncia de uma forma mais natural. Excelente a estrutura e organização dos lessons plans. Alguns ainda com tendências ao ensino tradicional, mas abertos a esta nova proposta. Por isso, penso que a semente inicial foi plantada, precisamos continuar nos encontrando para solidificar este trabalho. Estou à disposição para outras oportunidades. Quando for apresentar sua defesa, gostaria muito de estar aí, para te parabenizar e aplaudir. Eu acredito muito no seu trabalho, penso que é o caminho para melhorar as angústias que alguns alunos apresentam na hora de falar [...]

[Extraído de: Relato Reflexivo IX]

Diante dos dados obtidos, torna-se aceitável pressupor que Juliana apreciou produzir exercícios e/ou atividades de pronúncia sob a concepção proposta e com o amparo do diálogo colaborativo graças à união desses fatores estar cooperando para o aprimoramento de sua prática docente.

5.3.2 Professora Joana

Os dados obtidos possibilitaram averiguar que Joana concebe o ato de elaborar seus próprios exercícios e/ou atividades de pronúncia como uma experiência “interessante”. A participante relatou que isso deveria ser encarado como um “ato de reflexão” em razão de esse processo envolver pesquisa e preparação, ou seja, é algo que precisa ser pensado antes de ser posto em prática. O excerto abaixo exemplifica essas percepções:

[00:02:22-00:03:21]

quanto à experiência de elaborar as próprias atividades eu achei que é interessante né depois das discussões e assim quando a gente elabora atividades a gente ahm precisa tem né pesquisar

enfim né ahm acaba como é que né pesquisar preparar o material mas assim é um ato de reflexão né foi/eh eh como eu vou dizer assim quando eu tô dando aula né não é ao acaso assim né durante a aula o que vou falar mas dessa experiência de elaborar a atividade ou alguma coisa simples né que seja mas ela é pensada né a atividade eu achei que isso é: importante né [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Também, foi possível verificar, nos dados, que, na opinião de Joana, o diálogo colaborativo foi “a melhor parte” do trabalho desenvolvido na oficina em função de ter propiciado trocas de ideias e o compartilhamento de conhecimento. Em outras palavras, por todos os envolvidos terem aprendido uns com os outros no decurso dos encontros. Aliás, mais duas questões foram identificadas nos dados. Primeira, Joana se sentiu à vontade para “expressar dúvidas e ideias” com relação aos assuntos tratados na oficina. Segundo, Joana manifestou o desejo de dar continuidade às reflexões fomentadas nos encontros. Nos excertos, a seguir, pode-se reparar essas observações.

[00:03:58-00:05:13]

bom quanto à parte de trocar ideias acho que é a melhor parte né foi muito bom assim no sentido de ouvir né ideias né já diz tudo ali é: uma troca de experiência de ideias né coisas práticas e também o momento de reflexão também né e:: de aprendizado né onde ahm consolida né o aquilo que a gente aqui/aquilo que a gente viu né no caso a teoria o assunto né que a gente ahm discutia e também ahm que proporcionou assim trazer à tona as/outras ideias a partir de uma ideia aí um colega já percebia já relacionava com alguma coisa já trazia uma outra ideia né assim olha muito foi muito legal assim muito criativo né os os materiais assim que que surgiram assim foi bem legal

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[Enviado: 19/06/2021]

[...] Cada participante do grupo contribuiu e, podemos aprender uns com os outros. Isto foi durante todos os encontros. Aprendi muito e tenho muito que aprender. Me senti sempre a vontade para expressar dúvidas e ideias quanto aos assuntos abordados. Além das trocas de ideias, percebemos que não queremos parar por aqui, pois acabamos criando um vínculo. Foi muito boa esta experiência.

[Extraído de: Relato Reflexivo IX]

Por fim, constatou-se, nos dados, que, na visão de Joana, os encontros “foram momentos muito ricos”. De acordo com a participante, a oficina foi uma das formações que mais agregaram conhecimento e informações novas a sua prática docente em virtude de sua “qualidade”, conforme indica o excerto abaixo:

[00:08:34-00:09:23]

eu quero frisar né que foi muito bom foram momentos muito ricos e estava pensando agora que foram uma das formações assim que mais me acrescentaram né dentre as formações que são oferecidas geralmente pela mantenedora né não tem essa ... essa qualidade né porque acaba sendo superficial né de tudo e: não oferece algo específico da tua disciplina né alguma dificuldade alguma deficiência né na disciplina então assim foi foi muito bom
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se admissível pressupor que Joana apreciou elaborar exercícios e/ou atividades didáticas sob a ótica da proposta e com o amparo do diálogo colaborativo em vista de a união desses fatores estar colaborando para o aprimoramento de sua prática docente.

5.3.3 Professor Theodoro

Os dados obtidos outorgaram constatar que Theodoro considerou criar a primeira atividade de pronúncia “um desafio”, mas um desafio que pôde ser superado com o amparo do diálogo colaborativo instigado ao longo das reuniões da oficina. Também, reparou-se que as reflexões e discussões ajudaram Theodoro a perceber que produzir sua própria atividade de pronúncia era algo realizável. O excerto, a seguir, ilustra esse cenário.

[00:02:21-00:02:57]

ahm montar a atividade não foi uma surpresa mas montar uma atividade em cima de pronúncia ... ahm monta vou dizer que foi um desafio mas foi um desafio possível porque a gente conseguiu estudar antes ver bem o que que era pra ser feito e aos pouquinhos nas nossas três apresentações né ahm na nossas três apresentações colocando mais e mais daquilo que a gente vinha falando né ahm foi muito divertido eu vejo que dá pra fazer com qualquer coisa né qual/tudo tem a ver com pronúncia faz parte da gramática [...]
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Outrossim, averiguou-se, nos dados, que, no entendimento de Theodoro, as trocas de experiência e as contribuições dos colegas foram enriquecedoras, o que justifica a sua vontade de dar continuidade ao diálogo colaborativo estabelecido entre todos os envolvidos após o término da pesquisa. Outro ponto identificado se refere ao fato de Theodoro ter manifestado gratidão por ter feito parte do presente estudo. Os excertos abaixo mostram essas constatações.

[00:03:22-00:05:39]

cara os colegas assim oh foram uh uh a cereja do bolo senão foram a cobertura do bolo também né se o nosso bolo tava sendo trabalhar ahm com a teoria e as apresentações né eh as contribuições do colega/dos colegas desde primeira aula assim foram muito enriquecedoras né [...] enfim né então essa troca de experiências foi assim oh ah sabe junto da nossa junto da nossa proposta ali de de teoria né foi assim oh muito enriquecedora eu acho que é um grupo que a gente precisa manter ele assim pra pode trocar fazer outros encontros também [...] nossa eu gostei eu achei muito rico acho que a gente conseguiu construir muito conhecimento junto [...]

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[Enviado:05/08/2021]

[...] Sobre as apresentações, é fácil de ver como todos fomos implementando as dicas dadas ao longo dos encontros, criando exercícios mais lúdicos, que propiciam o uso frequente, experimentando com diferentes sentidos e, sobretudo, falando de pronúncia sem o aluno perceber expressamente que se fala de pronúncia. Além disso, vimos que se pode abordar a pronúncia a partir do material didático que já utilizamos [...] enfim, só agradecimentos, e que as nossas trocas possam continuar em encontros futuros. Por hora, muito obrigado.

[Extraído de: Relato Reflexivo IX]

Diante dos dados obtidos, torna-se aceitável conjecturar que Theodoro apreciou elaborar exercícios e/ou atividades didáticas com base na perspectiva proposta e com o amparo do diálogo colaborativo em função de a união desses fatores estar cooperando para o aprimoramento de sua prática docente.

5.3.4 Professora Saturn

Os dados obtidos permitiram constatar que, a despeito de se sentir insegura por não dominar o sistema sonoro do inglês, Saturn encarou a experiência de elaborar seus próprios exercícios e/ou atividades de pronúncia como “enriquecedora”. Essa percepção se deve ao fato de as orientações oferecidas e as reflexões desencadeadas na oficina estarem lhe ajudando a lidar com as dificuldades que possui em relação ao ensino de pronúncia em contexto escolar. No excerto, a seguir, pode-se verificar essas observações.

[00:02:34-00:03:51]

eu eu não fiquei bem bem segura ao elaborar as minhas atividades ahm principalmente sobre as as vogais do inglês e sobre a prosódia ahm por causa das minhas próprias as/assim dificuldades de ahm no aprendizado né para para começar e eu tenho também ahm ahm dificuldade em algumas questões como a entonação ... ahm mas assim foi uma uma experiência

enriquecedora né foi um foi um desafio que que me deixou um pouco menos insegura eu eu ainda tenho medos né e ahm insegurança ahm por exemplo medo de de errar de não saber alguma coisa mas ahm a oficina me deu o:s subsídios né materiais ahm reflexões ahm discussões que ahm ajudam a lidar com a lidar melhor com essas dificuldades

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Ademais, notou-se, nos dados, que Saturn definiu o diálogo colaborativo vivenciado na oficina como uma experiência “muito muito rica”, isto é, “muito enriquecedora”. Segundo a participante, a vida profissional do professor de inglês costuma ser bastante solitária. Por isso, Saturn acredita que iniciativas como a da presente pesquisa são bem-vindas ao aprimoramento da prática do professor em sala de aula. Outra questão observada diz respeito à participante ter apreciado o “apoio” e a “força” que os participantes ofereceram uns aos outros durante as interações na oficina. O excerto abaixo exemplifica esses apontamentos.

[00:04:00-00:05:45]

bom foi uma experiência muito muito rica muito ahm enriquecedora né e como uma outra participante ahm comentou em ahm durante um dos encontros ahm a vida profissional né o dia a dia do professor de inglês é muitas vezes ahm ahm solitária ahm então iniciativas como essa ahm são muito importantes pra nós né ahm pois nos ajuda a crescer né nos dão subsídios para para aperfeiçoar a teoria e e a nossa prática né e nessa: nessa oficina eu eu aprendi muito com os colegas eh nós nos ajudamos ahm tanto como aprendizes quanto como professores ahm em relação a dúvidas que nós ahm tínhamos ahm em relação à teoria e também à prática e: também a essa insegurança né todos ahm deram apoio aos colegas né força né e enfim para prosseguir né né/o para ahm criar empoderamento né construir ahm conhecimento em conjunto né

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Por fim, é oportuno assinalar mais dois pontos importantes observados nos dados. Primeiro, a participante comentou que o “medo”, a “insegurança”, a desmotivação e a “falta de instrução” podem estar induzindo muitos professores a permanecerem atrelados a abordagens tradicionais de ensino a ponto de não procurarem atualizar seus conhecimentos acadêmicos e profissionais. Segundo, Saturn apreciou muito as ocasiões em que se debatia assuntos voltados ao ensino de inglês para a faixa etária infantil, porque seu curso de graduação Letras/Inglês não aprofundou as discussões a esse respeito. Os excertos, a seguir, revelam essas percepções.

[Enviado: 25/07/2021]

[...] Infelizmente, às vezes, ficamos muito presos a abordagens tradicionais e não procuramos nos atualizar por medo, insegurança, motivação, falta de instrução.

[Extraído de: Relato Reflexivo VII]

[00:08:02-00:09:31]

ahm eu gostei muito das atividades focadas no no ensino do inglês ahm de inglês para crianças ahm é algo que a não não tem no currículo né nas na no currículo naquelas atividades ahm ahm fixas né ahm mais ahm regulares né ahm eu por exemplo só tive só consegui cursar uma atividade focada no ensino para crianças ahm pois foi ofertado um um seminário avançado de inglês ahm com foco ahm ne/ne/nessas questões né ahm porque senão eu não teria ahm uma base hoje para ahm para pensar nesse nesse ensino também então eu achei muito pertinente né ahm nessa nessa parte também né nesse que às vezes a gente também não ahm en/enfim não acaba fugindo né desse público por não ter ahm uma base teórica né e uma base ahm prática

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se admissível inferir que Saturn apreciou elaborar exercícios e/ou atividades didáticas sob o prisma proposto e com o amparo do diálogo colaborativo em virtude de a união desses fatores estar cooperando para o aprimoramento de sua prática docente.

5.3.5 Professora Maitê

Os dados obtidos ensejaram detectar que Maitê concebeu a elaboração de exercícios e/ou atividades de pronúncia como uma experiência “muito boa” em consequência de essa atividade ter-lhe mostrado que ela é capaz de criar seus próprios exercícios de uma forma “simples” e “dinâmica”. Os dados mostraram também que, após as reflexões instigadas na oficina, Maitê passou a olhar de maneira mais crítica para o ensino de pronúncia. O excerto abaixo deixa transparecer esses apontamentos.

[00:01:09-00:02:03]

a experiência de elaborar as minhas próprias atividades foi muito boa primeiro porque eu consegui vê que eu sou capaz de fazer as minhas próprias atividades porque às vezes com os livros didáticos a gente fica muito preso neles né infelizmente não podendo dá asas a nossa imaginação ... e: com todo o aprendizado que a gente teve na: oficina eu consegui ter um olhar mai:s crítico e analisa de uma melhor forma como que eu poderia usar os exercícios montados pra ensino de pronúncia nas minhas aulas e com isso eu consegui realizar atividades simples legais dinâmicas com tudo isso que a gente foi ahm que nos foi passado

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Igualmente, constatou-se, nos dados, que Maitê considerou o diálogo colaborativo vivenciado na oficina como uma experiência enriquecedora. E mais, a participante chegou até citar que adoraria ver trocas dessa natureza serem estimuladas com mais frequência em consequência de o compartilhamento de experiências e conhecimento com os colegas de profissão ser algo “maravilhoso”. Nos excertos, a seguir, é possível reparar essas observações.

[00:02:11-00:03:04]

a experiência de trocar ideias todo o conhecimento que a gente já adquiriu dando aula todo o conhecimento prévio que a gente tinha aí os conhecimentos com a oficina com os colegas foi maravilhoso [...] todos os professores deveriam ter frequentemente essa troca de ideias né que não é só essa troca mútua que dá um gás a mais pra gente mas também a visão né de outra pessoa na elaboração ahm essa extensão parece que é uma extensão a mais que dá pra gente de criatividade é/foi maravilhoso

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[Enviado: 18/07/2021]

Cada encontro é uma riqueza de troca de ideias, inspiração e reflexão! Todo este conhecimento que estamos construindo juntos está sendo uma experiência enriquecedora e gostaria de ter trocas dessa forma com professores constantemente [...] A oficina está me dando muitos insights como trabalhar de forma divertida e lúdica com qualquer nível e faixa etária nas escolas.

[Extraído de: Relato Reflexivo VII]

Por fim, reparou-se ainda que Maitê manifestou gratidão por ter feito parte da presente pesquisa porque esta lhe possibilitou aprofundar seus conhecimentos em termos de ensino de pronúncia e de refletir criticamente a esse respeito com o apoio dos demais participantes, como indica o excerto abaixo:

[00:04:10-00:04:35]

apesar de terem sido apenas nove encontros a gente pôde aprofundar muito mais o nosso conhecimento sobre o ensino da pronúncia a gente trocou ideias maravilhosas tivemos momentos muito bons e:: e acrescentar algo a mais acho que eu não gostaria mas sim agradecer novamente a eliane pelessa oportunidade maravilhosa que ela nos proporcionou

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se razoável presumir que Maitê apreciou elaborar exercícios e/ou atividades didáticas sob a ótica proposta e com o amparo do diálogo colaborativo em função de a união desses fatores estar colaborando para o aprimoramento de sua prática docente.

5.3.6 Professora Giovanna

Os dados obtidos outorgaram averiguar que Giovanna vislumbrou a tarefa de elaborar seus próprios exercícios e/ou atividades de pronúncia como algo “um pouco desafiador”. Segundo a participante, essa percepção provém do fato de ser “um pouquinho difícil pensar fora da caixa”, quer dizer, pensar fora da concepção tradicional de ensino de pronúncia, a qual recomenda, por exemplo, trabalhar símbolos fonéticos e repetições exaustivas de segmentos, palavras e pares mínimos descontextualizados. Giovanna comentou também que a experiência de dialogar colaborativamente com os demais participantes “foi bem positiva” em razão disso ter contribuído para ela adquirir mais conhecimento em relação ao ensino de pronúncia. Os excertos, a seguir, evidenciam essas constatações.

[00:00:51-00:01:36]

eh no início é um pouco desafiador né porque é é é um pouquinho difícil assim pensar fora da caixa né começa as coisas do zero mas eu acho que a medida que gente foi fazendo as aulas a gente teve que ir preparando a medida que a gente foi ouvindo os comentários a respeito dos trabalhos dos colegas a gente foi observando o trabalho dos colegas e os próprios comentários nas nossas aulas eu acredito que foi se tornando cada vez mais fácil abordar de uma forma mais simples e: de uma forma que seja proveitosa pro aluno né que não esteja ensinando fonética pro aluno mas que eu esteja ajudando o aluno a: a falar né enfim em pronunciar as coisas da forma correta então eu acho que a experiência foi bem positiva e ela foi crescendo né a medida que a gente foi fazendo as aulas a gente foi aprendendo cada vez mais

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

[Enviado: 04/07/2021]

O encontro foi muito legal. Pelo lado mais pessoal, foi legal de observar que uma situação do meu dia-a-dia na escola pode me levar a refletir nas perspectivas e abordagens de auxiliar os meus alunos com o ensino de pronúncia. Mas também o desenvolvimento do grupo, foi superlegal pois pudemos compartilhar informações e ajudar os colegas, dando palpites e percebendo que não precisamos trabalhar com símbolos fonéticos, ou repetições intermináveis, mas dentro de um contexto, e de diversas formas. Foi um ótimo encontro!

[Extraído de: Relato Reflexivo V]

Por fim, reparou-se, nos dados, que Giovanna se sente insegura para abordar a pronúncia em suas aulas em virtude de não dominar o funcionamento do sistema sonoro da língua inglesa. Os dados revelaram que a participante gostaria de receber mais instrução sobre os sons e a prosódia alvo por um período maior do que o oferecido pela oficina, porque esse conhecimento

poderia lhe dar mais confiança para lidar com a pronúncia em suas aulas. O excerto abaixo ilustra esse cenário.

[00:03:45-00:04:42]

[...] muito dessa minha insegurança vem daquela coisa de a gente não tê ahm uma propriedade sobre o assunto né ... quando a gente trabalha mais vezes com algo a gente acaba criando propriedade proximidade então de repente futuramente né participar de mais oficinas assim e que sejam talvez ahm um pouquinho mais longas não em tempo de oficina mas em duração ahm de meses né [...] pra suprir talvez essa insegurança que que eu sinto e que eu tenho a impressão de que outros teachers também têm ahm de abordar algumas coisas de forma mas específica mas mais específicas mas talvez seja ahm algo meu né talvez seja eu que deva buscar e tudo mais mas eu acho que seria legal se a gente tivesse mais oficina ela já cumpriu eu acho com o que foi proposto lá no início então eu acho que já tem me ajudado bastante

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se ponderável conjecturar que Giovanna apreciou elaborar exercícios e/ou atividades didáticas a partir da perspectiva proposta e com o amparo do diálogo colaborativo em consequência de a união desses fatores estar cooperando para o aprimoramento de sua prática docente.

5.3.7 Professora Alice

Os dados obtidos permitiram identificar que Alice considerou o ato de elaborar sua primeira atividade de pronúncia como algo “um pouco assustador”. Todavia, cabe assinalar que os dados demonstraram que, à medida em que o diálogo colaborativo ia avançando durante os encontros da oficina, as trocas de experiência e conhecimento acabaram favorecendo o desenvolvimento dos exercícios e/ou atividades posteriores de Alice. O excerto, a seguir, revela essas observações.

[00:00:54-00:01:41]

ahm a primeira atividade acho que foi a mais difícil de elaborar porque: ahm fico um pouco perdido assim né mas depois até foi bem tranquilo e principalmente o grupo ... era um grupo muito ah todo o pessoal assim da oficina era um pessoal muito criativo sempre dando ideias sempre ajudando então a partir da primeira experiência ali de troca de ideia eu acho que facilitou bastante principalmente por todo mundo tá sempre se complementando lembrando de alguma coisa ahm então foi bem legal assim foi só a primeira vez foi (risadas) um pouco assustador assim mas depois foi bem tranquilo

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Além disso, identificou-se, nos dados, que Alice apreciou as interações e o diálogo colaborativo encorajados na oficina graças à atmosfera de liberdade estabelecida para ouvir e opinar ao longo das reuniões. A participante chegou ainda comentar que eram tantas as sugestões oferecidas pelos demais participantes que se tornava até difícil decidir o que aplicar em sala de aula. Outro ponto destacado por Alice diz respeito ao fato de o grupo ser composto por professores com pouca ou muita experiência na área de ensino de inglês (L2/LE) e que já lecionaram para diferentes faixas etárias e em escolas regulares e/ou cursos de idiomas. Em sua opinião, essa diversidade de saberes e experiência foi “muito bom muito legal” devido a enriquecer as trocas de experiências e conhecimento em relação ao ensino de pronúncia. Os excertos abaixo mostram essas constatações.

[Enviado: 25/07/2021]

[...] Ver toda a parte teórica é importante mas acho que a parte prática é sempre muito enriquecedora. Sem falar que o grupo todo cooperou com ideias muito legais e criativas. As vezes são tantas ideias, sites e fontes que é até difícil de escolher o que utilizar! E acho muito legal que é aberto a comentários e juntos podemos comentar e adaptar a mesma atividade em diversas formas.

[Extraído de: Relato Reflexivo VII]

[00:02:16-00:02:52]

[...] ahm: todo mundo bem dedicado bem criativo adorei conhecer elas e adorei trocar as experiências também pessoal né ahm principalmente porque é que tinha todos todos os níveis assim né professor que dava aula há um ano professor que dava aula há vinte ahm professor que dava aula pra criança pra adulto ensino regular ahm né ham cursinho então eu acho que como era um grupo bem misturado nesse sentido foi muito bom muito legal trocar todas as experiências

[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Por fim, constatou-se, nos dados, que Alice se sente não apenas grata por ter sido parte integrante desta pesquisa, mas igualmente inspirada com as iniciativas da pesquisadora em decorrência de sua dedicação à área de formação docente. Os dados apontaram que Alice deseja participar de eventos futuros promovidos pela pesquisadora, conforme indica o excerto abaixo.

[00:03:49-00:00:04:34]

ahm queria te agradecer né agradecer a experiência agradecer a oportunidade [...] gostei muito de todas as trocas ahm já tinha assistido várias palestras provavelmente eu vou continuar (risadas) assistindo todas as que eu puder porque é sempre bem enriquecedor e vejo que tu é uma pessoa que realmente gosta do que faz então eu ahm eu me sinto muito inspirada com todas

essas tuas iniciativas então é isso muito obrigada por tudo e até a próxima né espero que a gente se veja novamente
[Extraído de: Entrevista Semiestruturada II]

Diante dos dados obtidos, torna-se admissível preumir que Alice apreciou elaborar exercícios e/ou atividades didáticas com base na perspectiva proposta e com o amparo do diálogo colaborativo em razão de a união desses fatores estar colaborando para o aprimoramento de sua prática docente.

5.3.8 Reflexões sobre os Dados

Os dados resultantes desta pesquisa são um convite à reflexão sobre as percepções e reações dos colaboradores referentes à elaboração de exercícios e/ou atividades de pronúncia sob a ótica da abordagem elaborada pelo presente estudo. Primeiramente, frisa-se que os dados ensejaram apurar que, na visão dos participantes, vivenciar a experiência de criar seus exercícios e/ou atividades de pronúncia com base nas orientações sugeridas foi enriquecedor e gratificante. A explicação para esse quadro está no fato de que, à medida em que iam sendo orientados teórico e metodologicamente para produzir seus próprios materiais didáticos, esses profissionais começaram a se sentir mais confiantes, seguros e embasados para dar asas a sua imaginação a partir dos recursos a que tinham acesso.

Em segundo lugar, assinala-se que os participantes apreciaram fortemente os momentos de reflexão e discussão acerca do ensino de pronúncia em sua formação e prática docente. Os dados permitiram averiguar que, na percepção dos colaboradores, experienciar o diálogo colaborativo, durante os encontros da oficina, foi gratificante e enriquecedor. Para esses profissionais, trocar experiências, anseios e conhecimento possibilitaram não apenas o aprimoramento de sua prática em sala de aula, mas também aprender uns com os outros em termos de ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) para um mundo globalizado. Como bem lembra Swain (2000), é por intermédio do diálogo colaborativo que os envolvidos nesse diálogo têm a chance de aprender, compartilhar conhecimento, trocar experiências e desenvolver habilidades tanto cognitivas quanto socioculturais.

Partindo do pressuposto de que o diálogo colaborativo pode ser definido como um diálogo, no qual os falantes se engajam na resolução de um problema e na construção de conhecimento a respeito de qualquer assunto (SWAIN, 2000; SWAIN; WATANABE, 2013), acredita-se que ter adotado o método de pesquisa-ação (DONATO, 2003; BURNS, 2009; BRADBURY, 2015; MERTLER, 2017) tornou possível compreender o problema investigado

(necessidade de orientações na área de ensino de pronúncia), propor ações (orientações teórico-metodológicas) com o intuito de solucioná-lo e aprender a partir dessas ações. Em síntese, graças a se enquadrar como uma pesquisa colaborativa, este estudo ensejou unir pesquisadora e professores em prol da busca de um olhar alternativo para o ensino da pronúncia do inglês como L2/LE.

Em terceiro lugar, salienta-se que a formação crítico-reflexiva instaurada em favor do aprimoramento da abordagem de ensino de pronúncia proposta suscitou em todos os participantes o desejo de dar prosseguimento ao trabalho desenvolvido na oficina *online*. Isso evidencia que esses professores sentiam necessidade de ter um espaço e momentos para interagirem, aprenderem, refletirem e dialogarem colaborativamente com vistas ao aperfeiçoamento de sua prática docente. E quem lucrará com isso serão esses profissionais e seus alunos em termos de co-construção de saberes para a vida. Em adição a isso, cabe citar ainda que ficou acordado que os próximos encontros seriam retomados assim que todos os participantes tivessem disponibilidade de tempo para tal e que seriam organizados em conformidade com as necessidades do grupo.

Em quarto lugar, ressalta-se que os participantes sentiram gratidão por terem sido parte integrante da presente pesquisa. Esse amplo agradecimento decorre do fato de a pesquisadora ter se empenhado em ouvir e valorizar as suas contribuições em relação à elaboração e aplicabilidade da abordagem proposta e ter sempre deixado claro que sem a ajuda deles não teria sido possível dar vida a esta pesquisa. A esse respeito, convém comentar ainda que a gratidão desses estimados parceiros de pesquisa exteriorizada em seus depoimentos e em forma de gestos e/ou palavras ao longo das interações confirmam o quanto é vital dar oportunidades para os docentes dialogarem sobre suas práticas e vivências em sala de aula mirando a construção de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e inclusiva. Diante disso, aconselha-se as instituições de ensino básico e superior a se dedicarem mais a propiciar espaço e momentos para que professores possam rever como a pronúncia do inglês (L2/LE) em si tem sido vista e ensinada na sala de aula contemporânea. O resultado disso será um ensino do sistema sonoro alvo mais condizente com a atual tendência mundial de ensino de pronúncia, a qual se orienta pelo princípio da inteligibilidade e pelo respeito à pluralidade do inglês.

Em face disso, torna-se aceitável pressupor que os participantes apreciaram elaborar exercícios e/ou atividades de pronúncia sob o prisma da concepção de ensino apresentada pela presente tese e com o amparo do diálogo colaborativo em função de a união desses fatores estar cooperando para o aperfeiçoamento de sua prática docente.

Ante o exposto, neste capítulo, pode-se estabelecer que, a partir da análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, relatos reflexivos, gravações em áudio dos encontros da oficina e anotações de campo, foram obtidas as seguintes informações:

- i.** os participantes acreditavam que ensinar pronúncia correspondia a ensinar fonética e fonologia;
- ii.** os participantes foram preparados apenas para perceber e produzir os sons e a prosódia do inglês acuradamente em sua formação inicial;
- iii.** os participantes não receberam treinamento pedagógico para saber como lidar com a pronúncia do inglês em sala de aula durante sua formação inicial;
- iv.** os participantes gostariam de ter sido instruídos, em sua formação inicial, para saber como tratar a pronúncia pedagogicamente em ambiente educacional, porque esse conhecimento lhes traria mais confiança e segurança para abordar esse aspecto em sala de aula;
- v.** os participantes foram orientados a adotar/adquirir a fala semelhante à do nativo do inglês ao longo de sua formação inicial, o que induz a supor que o princípio da natividade orientava o ensino desse idioma, em grande parte do tempo, em seus cursos de graduação em Letras/Inglês;
- vi.** as orientações da abordagem para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) oferecida por esta pesquisa foram prontamente acolhidas pelos participantes;
- vii.** os participantes apreciaram vivenciar uma formação crítico-reflexiva com vistas ao aperfeiçoamento não só da abordagem de ensino proposta, mas também da sua prática docente;
- viii.** os participantes manifestaram o desejo de dar continuidade ao trabalho desenvolvido na oficina oferecida por esta pesquisa;

ix. os participantes manifestaram gratidão por terem cooperado com a realização desta pesquisa.

Com base nessas constatações, torna-se admissível concluir que a presente tese logrou êxito tanto em oferecer orientações teórico-metodológicas, quanto em propiciar espaço e momentos para um grupo de 07 professores brasileiros refletir, repensar e ressignificar o ensino de pronúncia da língua inglesa (L2/LE) sob um olhar cognitivo e sociocultural e, conseqüentemente, aprimorar sua prática docente. De acordo com Freire (1996, p. 43), “[é] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”.

Tendo apresentado a discussão e a análise dos dados, passa-se, a seguir, às considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi motivada pelo desejo de cooperar com um grupo de professores brasileiros que desejava diretrizes para saber como tratar a pronúncia do inglês (L2/LE) de forma pedagógica em sua sala de aula. Em vista dessa necessidade, acreditou-se que seria mais apropriado elaborar uma abordagem de ensino de pronúncia que olhasse para a língua inglesa como um produto da cognição e da interação sociocultural e que reconhecesse a diversidade dos usos e usuários desse idioma. Para tanto, tornou-se imprescindível tomar como base os preceitos da perspectiva de ensino do ILI (JENKINS, 1998, 2000, 2001, 2002a; MCKAY, 2000, 2002, 2003, 2010, 2018; SEIDLHOFER, 2003; LLURDA, 2004; SHARIFIAN, 2009; MATSUDA, 2018; MARLINA, 2014, 2018; LOW, 2015, 2021; WALKER *et al.*, 2021) e os pressupostos da Fonologia Cognitiva (LANGACKER, 1968, 1987, 2013, 2015, 2017b, 2017c, 2019).

Sendo assim, ficou estabelecido, conforme descrito nas considerações iniciais, que o objetivo principal deste estudo seria elaborar orientações, na forma de uma abordagem de ensino, que guie professores a trabalhar a pronúncia do inglês (L2/LE) a partir de uma perspectiva cognitiva e sociocultural. Em relação aos objetivos específicos, ficou definido que se buscava: a) identificar as percepções dos participantes quanto ao ensino-aprendizagem de pronúncia; b) propor uma oficina para suscitar nos participantes uma formação crítico-reflexiva sobre o uso da abordagem de ensino de pronúncia proposta; c) verificar as reações dos participantes em relação à abordagem de ensino de pronúncia proposta; d) averiguar a opinião dos participantes sobre a elaboração de atividades e/ou exercícios de pronúncia sob as orientações da abordagem de pronúncia proposta.

Como a meta principal deste trabalho era unir ação e reflexão, teoria e prática com o propósito de buscar e sugerir alternativas voltadas a atender a necessidade dos participantes (que era saber como abordar a pronúncia em suas aulas), inferiu-se que o melhor o método de investigação para atingir tal fim seria a pesquisa-ação por se referir a uma co-criação pragmática de conhecimento *com* pessoas, e não *sobre* pessoas (BRADBURY, 2015), a qual é feita *por* professores *para* professores (MERTLER, 2017). Por outro lado, tendo em mente que os voluntários eram oriundos de diferentes instituições de ensino (escolas regulares e/ou curso de idiomas) e que seria importante suscitar nesses professores uma formação crítico-reflexiva sobre a aplicabilidade da abordagem de ensino proposta por esta tese, presumiu-se ser mais adequado propor uma oficina *online*. Com isso, tornou-se factível encorajar a reflexão e o

diálogo colaborativo para aperfeiçoar não apenas a abordagem em questão, mas também a prática docente de todos os envolvidos (incluindo a pesquisadora).

Outrossim, cabe citar ainda que, devido à atual situação da pandemia de COVID-19 e à natureza colaborativa e qualitativo-interpretativista desta pesquisa, julgou-se mais conveniente utilizar os seguintes instrumentos para gerar os dados remotamente: i) entrevistas semiestruturadas (antes e depois da oficina); ii) gravações em áudio das interações desencadeadas ao longo dos encontros da oficina; iii) relatos reflexivos (em formato de narrativa escrita *online*) após cada encontro da oficina; e iv) anotações de campo. Por meio dessa variedade de instrumentos e procedimentos, tornou-se possível a triangulação dos dados obtidos.

No tocante às questões que nortearam a presente pesquisa, pode-se dizer que, a fim de respondê-las, toma-se como ponto de partida a discussão e a análise dos dados empreendidas no capítulo anterior:

1. Como os professores participantes concebem o ensino de pronúncia nas aulas de língua inglesa?

Os dados resultantes deste estudo apontam que os participantes acreditavam que ensinar pronúncia corresponde a ensinar noções de fonética e fonologia. Os dados obtidos revelaram que os participantes foram instruídos apenas para perceber e produzir os sons e a prosódia do inglês (L2/LE) acuradamente e sob as orientações da concepção tradicional de ensino de pronúncia. Em vista disso, conjectura-se que suas vivências e experiências como aprendizes dessa língua, antes e durante a formação docente inicial, podem ter induzido os participantes a chegar a esse entendimento. Considerando que a concepção tradicional de ensino de pronúncia tem sido amplamente adotada e indicada desde aproximadamente o século XVIII (MURPHY; BAKER, 2015; MUGGLESTONE, 2015; BAKER, 2018; JAROSZ, 2019), é compreensível que tanto os participantes deste estudo, quanto milhões de professores e aprendizes, ao redor do mundo, suponham que seguir suas prescrições é o meio mais adequado para alcançar uma fala inteligível em inglês (L2/LE). Apesar de passar a imagem de que aprender e ensinar a pronúncia é algo monótono, mecanicista, abstrato e desconectado da experiência cotidiana dos falantes no que se refere ao que é uma língua e ao que é saber e usar essa língua, é bastante comum se observar inúmeros docentes e instituições de ensino, em diferentes partes do mundo, defendendo e recomendando esse olhar para o ensino da pronúncia do inglês ainda nos dias de hoje.

2. Como os participantes reagem às orientações da abordagem de ensino para a pronúncia do inglês sugeridas a eles?

Os dados resultantes desta pesquisa mostram que os participantes apreciaram e acolheram prontamente as orientações da abordagem para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) proposta por esta pesquisa. De acordo com os dados obtidos, essa expressiva aceitação se deve ao fato de a união entre a Fonologia Cognitiva e a perspectiva de ensino do inglês como língua internacional (ILI) ter proporcionado um olhar mais humanizado e prático para o ensino do sistema sonoro da língua alvo. No entendimento dos participantes, ensinar a pronúncia do inglês contextualizadamente, respeitando seus diversos sotaques e trabalhando a articulação dos sons, não só flexibiliza conectar o ensino da fonologia ao ensino do léxico e da gramática, mas também possibilita direcionar esse ensino à fala cotidiana e considerar os interesses e as necessidades dos aprendizes. Ao verificar que não é necessário ensinar noções de fonética e fonologia para ensinar a pronúncia em ambiente educacional, os participantes passaram a se sentir mais “confortáveis” e motivados para abordar esse aspecto em suas aulas e a partir de uma concepção cognitiva e socioculturalmente guiada, conforme testemunham seus relatos.

3. Qual a percepção dos participantes com relação à elaboração de exercícios e/ou atividades de pronúncia sob as orientações da abordagem proposta?

Os dados resultantes deste estudo demonstram que os participantes apreciaram fortemente os momentos direcionados à discussão e elaboração de exercícios e/ou atividades de pronúncia sob ótica da abordagem de ensino sugerida. Segundo os dados obtidos, inicialmente, os participantes sentiram insegurança e dificuldades para criar seus primeiros exercícios e/ou atividades em consequência de: a) a concepção tradicional de ensino de pronúncia estar bastante enraizada em sua formação e prática docente; b) não dominarem o sistema sonoro da língua alvo; e c) não saberem por “onde iniciar”. Todavia, é relevante mencionar que, à medida em que as reflexões e o diálogo colaborativo iam avançando ao longo dos encontros da oficina, os participantes começaram a se sentir mais embasados e confiantes para elaborar seus próprios exercícios e/ou atividades. Para esses participantes, opinar nos exercícios e/ou atividades uns dos outros foi uma experiência encantadora e enriquecedora graças à oficina ter propiciado uma atmosfera de cumplicidade, companheirismo, empatia e liberdade para sanar dúvidas, fazer sugestões e compartilhar experiências relacionadas ao fazer

docente durante as reuniões. Os dados obtidos indicam, portanto, que ter suscitado uma formação crítico-reflexiva sobre o uso da abordagem cognitiva e sociocultural para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) foi crucial para fortalecer os professores tanto para tratar a pronúncia pedagogicamente em sala de aula, quanto para encorajá-los a rever a maneira como abordavam esse aspecto no ambiente em que se encontram inseridos. Por fim, convém ressaltar que, em diversos momentos, os participantes comentaram estar utilizando suas criações com seus alunos e que também pretendiam usá-las em oficinas e cursos a serem ministrados por eles mesmos posteriormente. Em face disso, verifica-se que a proposta de ensino de pronúncia oferecida por este trabalho tem colaborado para o aprimoramento da prática docente dos participantes.

Diante das respostas às questões norteadoras, pode-se admitir que os objetivos geral e específicos da presente investigação foram alcançados com êxito, já que foi por efeito da natureza colaborativa desta pesquisa que se tornou possível dialogar com os participantes a fim de propor uma alternativa direcionada a atender a sua necessidade por orientações para saber como tratar a pronúncia pedagogicamente em sala de aula. A análise dos dados obtidos sinaliza que propiciar espaço e momentos para os professores dialogarem, refletirem e repensar sua prática docente pode trazer incontáveis benefícios ao aperfeiçoamento de sua atuação profissional visando à construção de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e inclusiva. Em tal circunstância, acredita-se que quem lucrar com isso serão professor e seus aprendizes no que diz respeito à co-construção de saberes para a vida.

Ademais, é válido acrescentar que a presente pesquisa também tem cooperado para o aprimoramento da prática docente da pesquisadora. Assim como a da maioria dos seus colegas de profissão, a sua formação (como usuária e professora de inglês) foi alicerçada nos preceitos da concepção tradicional de ensino de pronúncia. Levando em conta que essa concepção não lhe satisfazia, nem respondia seus questionamentos como falante, estudiosa e docente desse idioma, a pesquisadora se sentiu motivada a pesquisar e estudar modelos teóricos que lhe possibilitassem sugerir um olhar alternativo para o ensino dos sons e da prosódia do inglês como L2/LE. Enfim, desenvolver este trabalho foi um grande aprendizado para a pesquisadora como docente e acadêmica.

No tocante às limitações deste trabalho, reconhece-se que, se os encontros da oficina pudessem ter ocorrido presencialmente, a ministração dos conteúdos, as discussões e as reflexões poderiam ter sido muito mais proveitosas, agradáveis e edificantes, uma vez que vivenciar a interação na modalidade remota não se iguala a vivenciar a interação na modalidade

presencial. Essa percepção emerge de dois fatores. Primeiro, era comum haver falhas e interrupções na conexão de internet de alguma das partes envolvidas no decurso dos encontros da oficina. Segundo, a interação social física favorece o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem mais natural, acolhedor e dinâmico do que em um ambiente de aprendizagem remoto, no qual as pessoas costumam apresentar um comportamento mais tímido e/ou introvertido por não se sentirem à vontade perante as câmeras. Apesar desses inconvenientes, pode-se assegurar que foi recompensador contar com o apoio, a compreensão e a colaboração de todos os participantes na superação das dificuldades impostas pela pandemia de COVID-19 para gerar os dados remotamente.

Por fim, vale assinalar também que seria interessante, para um trabalho futuro, oferecer a mesma formação crítico-reflexiva a respeito da aplicabilidade da abordagem cognitiva e sociocultural para o ensino da pronúncia do inglês (L2/LE) para um número maior de professores na modalidade presencial. A ideia, então, seria oferecer reuniões semanais ao longo de 6 a 12 meses, o que poderia trazer ainda mais contribuições para o aprimoramento da abordagem em discussão.

Dito isso, espera-se que as reflexões teóricas, os resultados e as discussões que se materializaram nesta tese possam servir de gatilho tanto para fomentar a realização de trabalhos futuros, quanto para refletir, repensar e ressignificar o modo como o ensino da pronúncia da língua inglesa (L2/LE) vem sendo conduzido no atual cenário educacional. Espera-se ainda estimular as instituições de ensino básico e superior a prover espaços e momentos para que professores de inglês (pré e em serviço) possam tomar consciência, construir conhecimento juntos e reconstruir sua experiência docente mirando o aperfeiçoamento de sua prática em relação ao ensino de pronúncia para um mundo globalizado. Em suma, é preciso rever como a pronúncia da língua inglesa (L2/LE) em si tem sido vista e ensinada na sala de aula contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Michel. Teaching usage and concepts: toward a cognitive pedagogical grammar. *In*: TYLER, Andrea; HUANG, Lihong; JAN, Hana (ed.). **What is applied cognitive linguistics?: answers from current SLA research**. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2018, p. 37-61.
- ALGEO, John. **The origins and development of the English language**. 6. ed. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2010.
- ALPTEKIN, Cem. Towards intercultural communicative competence in ELT. **ELT Journal**, v. 56, n.1, p. 57-64, 2002.
- ANTONIOU, Mark; BEST, Catherine T.; TYLER, Michael D.; KROOS, Christian. Inter-language interference in VOT production by L2-dominant bilinguals: asymmetries in phonetic code-switching. **Journal of Phonetics**, v. 39, n. 4, p. 558-570, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAI, Barry; YUAN, Rui. EFL teachers' beliefs and practices about pronunciation teaching. **ELT Journal**, v. 73, n. 2, p. 134-143, 2019.
- BAKER, Amanda. Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. **TESOL Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 136-163, 2014.
- BAKER, Amanda. Pronunciation teaching in the pre-CLT era. *In*: KANG, Okim; THOMSON, Ron I.; MURPHY, John M. (ed.). **The routledge handbook of contemporary English pronunciation**. Abingdon/New York: Routledge, 2018, p. 249-266.
- BAKER, Will; ABDZADEH, Yasmina. Global Englishes and intercultural communication: implications for understanding and teaching pragmatics. *In*: TAJEDDIN, Zia; ALEMI, Minoo. **Pragmatics Pedagogy in English as an international language**. London: Routledge, 2020, p. 59-75.
- BAKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.
- BAUGH, Albert C.; CABLE, Thomas. **A history of the English language**. 5. ed. London: Routledge, 2002.
- BOLLELA, Maria Flávia de Figueiredo Pereira. **Uma proposta de ensino de pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica**. 2002. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002. Disponível em: <http://mariaflaviafigueiredo.com.br/tese/Tese.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BONDEBJERG, Ib. The creative mind: cognition, society and culture. **Palgrave Communications**, v. 3, n. 19, p. 1-7, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRADBURY, Hilary. Introduction: how to situate and define action research. *In*: BRADBURY, Hilary (ed.). **The sage handbook of action research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015, p. 1-16.

BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; KLUGE, Denise Cristina. O desafio da pronúncia na formação de professores de inglês. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça: Santa Catarina, 2010, p. 1-9. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8050475-O-desafio-da-pronuncia-na-formacao-de-professores-de-ingles.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BROWN, Adam. **Pronunciation and phonetics:** a practical guide for english language teachers. New York/London: Routledge, 2014.

BROWMAN, Catherine P.; GOLDSTEIN, Louis. Articulatory gestures as phonological units. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**, SR-99/100, p. 69-101, 1989.

BROWMAN, Catherine P.; GOLDSTEIN, Louis. Articulatory phonology: an overview. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**, SR-111/112, p. 23-42, 1992.

BROWMAN, Catherine P.; GOLDSTEIN, Louis. Dynamics and articulatory phonology. *In*: PORT, Robert F.; GELDER, Timothy van (ed.). **Mind as motion:** explorations in the dynamics of cognition. Cambridge, MA: MIT Press, 1995, p. 175-193.

BROWMAN, Catherine P.; GOLDSTEIN, Louis. Towards an articulatory phonology. **Phonology Yearbook**, v. 3, p. 219-252, 1986.

BRUSCHINI, Ricardo. **Inglês sem sotaque:** pronúncia e fonética. São Paulo: Disal, 2010.

BUCHANAN, James. **An essay towards establishing a standard for an elegant and uniform pronunciation of the English language**. London: Edward and Charles Dilly, 1766.

BUCHANAN, James. **Linguae britannicae vera pronuntiatio**. London: A. Millar, 1757.

BUCKLAND, Corinne; FRASER, Helen. Phonological literacy: preparing primary teachers for the challenge of a balanced approach to literacy education. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 31, n. 1, p. 59-73, 2008.

BURNS, Anne. Action research in the field of second language teaching and learning. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. v. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 237-254.

BURNS, Anne. Action research in second language teacher education. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, Jack C. (ed.). **The cambridge guide to second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 289-297.

BURTON, Jill; QUIRKE, Phil; REICHMANN, Carla L.; PEYTON, Joy Kreeft. **Reflecting writing:** a way to lifelong teacher learning. 1. ed. San Francisco: TESL-EJ Publications, 2009.

Disponível em: http://tesl-ej.org/books/reflective_writing.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018. (e-book)

BUSS, Larissa. Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. **Language Pronunciation Research**, v. 20, n. 5, p. 619-637, 2016.

BUSS, Larissa. Pronunciation from the perspective of pre-service EFL teachers: An analysis of internship reports. *In*: LEVIS, John; LEVELLE, Kimberly (eds.). **Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference**. Ames: Iowa State University, 2012, p. 255-264.

CAMERON, Susan. **Perfecting your English pronunciation**. 2. ed. New York: McGraw-Hill Education, 2018.

CANAGARAJAH, Suresh. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CELCE-MURCIA, Marianne.; BRINTON, Donna. M.; GOODWIN, Janet M.; GRINER, B. **Teaching pronunciation: a coursebook and reference guide**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton Publishers, 1957.

COSTA, Bruno Coriolano de Almeida. **Pronunciation teaching is not a one-size-fits-all endeavor: EFL teachers' beliefs and classroom**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Acesso em: 10 dez. 2020.

COUPER, Graeme. Applying a cognitive linguistic framework to L2 pronunciation teaching. *In*: KANG, Okim; THOMSON, Ron I.; MURPHY, John (ed.). **The routledge handbook of contemporary English pronunciation**. London: Routledge, 2018, p. 462-477.

COUPER, Graeme. Applying theories of language and learning to teaching pronunciation. *In*: REED, Marnie; LEVIS, John M. (ed.). **The handbook of English pronunciation**. Malden/Oxford: Wiley Blackwell, 2015, p. 413-432.

COUPER, Graeme. Investigations into pronunciation teaching. **Speak Out!**, v. 44, p. 9-13, 2011.

COUPER, Graeme. Teacher cognition of pronunciation teaching: teachers' concerns and issues. **TESOL Quarterly**, v. 51, n. 4, p. 820-843, 2016.

COUPER, Graeme. **Teaching and learning L2 pronunciation: understanding the effectiveness of socially constructed metalanguage and critical listening in terms of a cognitive phonology framework**. 2009. 323 f. Thesis (Doctor of Philosophy), University of New England, Armidale, 2009. Disponível em: <https://rune.une.edu.au/web/handle/1959.11/7354>. Acesso em: 19 mar. 2017.

COUPER, Graeme. Teaching word stress: learning from learners' perceptions. **TESOL in Context**, S3, p. 1-15, 2012.

CRYSTAL, David. **A little book of language**. Sydney: University of New South Wales Press Ltd, 2010.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2012.

CRYSTAL, David. From out in the left field? that's not cricket: finding a focus for language curriculum. *In*: WHEELER, Rebecca. S. (ed.). **The workings of language: from prescriptions to perspectives**. Westport: Praeger, 1999, p. 91-105.

CRYSTAL, David. Global understanding for global English. **Moscow State University Bulletin**, v. 19, n. 4, p. 13-28, 2001.

CRYSTAL, David. **The cambridge encyclopedia of the English language**. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

CRYSTAL, David. The history of English. **BBC Voices project website**. 2004. Disponível em: <http://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4051.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.

CRYSTAL, David. The myth of the native speaker. [*S.l.s.n.*], 21 ago. 2019. 1 vídeo (20 min 14 s). Publicado pelo canal Canguro English. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p-kZLP2FWUI>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CRYSTAL, David. Which "English" should we teach. [*S.l.s.n.*], 24 dez. 2009. 1 vídeo (2 min 58 s). Publicado pelo canal Macmillan Education ELT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0XT04EO5RSU>. Acesso em: 1 set. 2020.

CUNHA RAEL, Elaine. **Ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros: foco no acento primário**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38708>. Acesso em: 03 abr. 2022.

DANCE, Jenny. English as an international language. **Oxford University Press ELT**, 2022. Disponível em: <https://learningenglishwithoxford.com/2022/04/20/english-as-an-international-language/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

DALTON, Christiane; SEIDLHOFER, Barbara. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DARCY, Isabelle. Powerful and effective pronunciation instruction: how can we achieve it?, **The CATESOL Journal**, v. 30, n. 1, p. 13-45, 2018.

DAVIDSON, E. Jane. **Evaluation methodology basics**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DERWING, Tracy M.; MUNRO, Murray J. Putting accent in its place: rethinking obstacles to communication. **Language Teaching**, v. 42, n. 4, p. 476-490, 2009.

DERWING, Tracy M.; MUNRO, Murray J. Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 379-397, 2005.

DERWING, Tracy M.; MUNRO, Murray J. The interface of teaching and research: what type of pronunciation instruction should L2 learners expect? *In*: LUCHINI, P. L.; GARCÍA JURADO, M. A.; ALVES, U. K. **Fonética y fonología**: articulación entre enseñanza e investigación. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015, p. 14-26.

DERWING, Tracy. M.; MUNRO, Murray J.; WIEBE, Grace. Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. **Language Learning**, 48, n. 3, p. 393-410, 1998.

DONATO, Richard. Action research. **Eric Digest**, p. 1-2, 2003. Disponível em: https://edfutures.net/images/7/7a/Action_Research-RICHARD-DONATO.pdf. Acesso em: 10 março 2019.

DÖRNYEI, Zoltan. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

EDERNER, V. Doğu; BURNHAM, Denis K. The role of audiovisual speech and orthographic information in nonnative speech production. **Language Learning**, v. 55, n. 2, p. 191-228, 2005.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública**: planos e práticas nas tramas da pesquisa. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

EHRI, Linnea C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.

EHRI, Linnea C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. *In*: GOUGH, P. B.; EHRI, L.C.; TREIMAN, R. (ed.). **Reading acquisition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1992, p. 107-143.

EHRI, Linnea C.; ROSENTHAL, Julie. Spelling of words: a neglected facilitator of vocabulary learning. **Journal of Literacy Research**, v. 39, n. 4, p. 389-409, 2007.

ELLIS, Nick. Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 24, n. 2, p. 143-188, 2002.

ERLING, Elizabeth J. The many names of English: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role. **English Today**, v. 21, n. 1, p. 40-44, 2005.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. **Cognitive linguistics**: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FERNANDES, Débora Cecílio; PRIETO, Gerardo; DELGADO, Ana Rosa. Construção de um teste transmodal de memória de reconhecimento. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 283-291, 2010.

FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 55-74.

FLEGE, James Emil. A critical period for learning to pronounce foreign languages?, **Applied Linguistics**, v. 8, n. 2, p. 162-177, 1987.

FLEGE, James Emil. The phonological basis of foreign accent: a hypothesis. **Tesol Quarterly**, v. 15, n. 4, p. 443-455, 1981.

FLEGE, James Emil; MACKAY, Ian R. A. Perceiving vowels in a second language. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 26, n. 1, p. 1-34, 2004.

FOOTE, Jennifer A.; HOLTBY, Amy K.; DERWING, Tracey M. Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada. **TESL Canada Journal**, v. 29, n. 1, p. 1-22, 2011.

FOOTE, Jennifer A.; TROFIMOVICH, Pavel; COLLINS, Laura; URZÚA, Fernanda. S. Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. **Language Learning Journal**, v. 44, n. 2, p. 181-196, 2013.

FOWLER, Carol A. Speech as a supramodal or amodal phenomenon. In: CALVERT, Gemma; SPENCE, Charles; STEIN, Barry E. (ed.). **Handbook of multisensory processes**. Massachusetts/ London: MIT Press, 2004, p. 189-202.

FOWLER, Carol A. Speech perception as a perceptuo-motor skill. In: HICKOK, Gregory; SMALL, Steven L. (ed.). **Neurobiology of language**. London/San Diego: Academic Press Elsevier, 2016, p. 175-194.

FOWLER, Carol A.; BROWN, Julie M.; SABADINI, Laura; WEIHING, Jeffrey. Rapid access to speech gestures in perception: evidence from choice and simple response time tasks. **Journal of Memory and Language**, v. 49, n. 3, p. 396-413, 2003.

FRASER, Helen. Cognitive theory as a tool for teaching second language pronunciation. In: KNOP, Sabine De; BOERS, Frank; RYCKER, Teun De (ed.). **Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2010, p. 357-379.

FRASER, Helen. **Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language**. Canberra: DETYA (ANTA Innovative Project), 2000a. disponível em: <https://helenfraser.com.au/wp-content/uploads/ANTA-REPORT-FINAL.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

FRASER, Helen. Helping teachers help students with pronunciation: a cognitive approach. **Prospect**, v. 21, n. 1, p. 80-96, 2006.

FRASER, Helen. Phonetics, phonology, and the teaching of pronunciation – a new CD-ROM for ESL learners, and its rationale. **Proceedings: Australian Speech Science and Technology Association meeting**. Canberra: ASSTA, 2000b. Disponível em: <https://assta.org/proceedings/sst/SST-00/cache/SST-00-Chapter7-p2.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

FRASER, Helen. Speaking of speech: developing metalanguage for effective communication about pronunciation between English language teachers and learners. *In*: HENDERSON, A. (ed.). **Proceedings of the International Conference on English Pronunciation: issues and practices**. Chambéry: Université de Savoie, 2011, p. 119-138.

FRASER, Helen. **Teaching Pronunciation: a handbook for teachers and trainers**. Sydney: TAFE NSW Access Division, 2001. Disponível em: <https://helenfraser.com.au/wp-content/uploads/HF-Handbook.pdf>. Acesso em: 1 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROST, Ram; REPP, Bruno H.; KATZ, Leonard. Can speech perception be influenced by simultaneous presentation of print? **Journal of Memory & Language**, v. 27, n. 6, p. 741-755, 1988.

GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em análise da conversa. **Veredas**, v. 6, n. 2, p. 89-113, 2002.

GLUSZEK, A.; DOVIDIO, J. F. The way they speak: a social psychological perspective on the stigma of nonnative accents in communication. **Personality and Social Psychology Review**, 14, p. 214-237, 2010.

GODOY, Sonia M. Baccari de; GONTOW, Cris; MARCELINO, Marcello. **English pronunciation for brazilians: the sounds of American English**. São Paulo: Disal, 2006.

GOLDSTEIN, Louis; FOWLER, Carol A. Articulatory phonology: a phonology for public language use. *In*: SCHILLER, Niels O.; MEYER, Antye S. (org.). **Phonetics and phonology in language comprehension and production: differences and similarities**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003, p. 159-207.

GORDON, Josh; DARCY, Isabelle; EWERT, Doreen. Pronunciation teaching and learning: effects of explicit phonetic instruction in the L2 classroom. *In*: LEVIS, J.; LeVELLE, K. (ed.). **Proceedings of the 4th pronunciation in second language learning and teaching conference**. Ames: Iowa State University, 2013, p. 194-206.

GOSWAMI, Jaya S.; CHEN, Hsuan-Yu. The impact of instruction in phonetic and phonemic distinctions in sounds on the pronunciation of spanish-speaking ESL learners. **MEXTESOL Journal**, v. 34, n. 1, p. 29-39, 2010.

HENDERSON, Alice; CURNICK, Lesley; FROST, Dan; KAUTZCH, Alexander; KIRKOVA-NASKOVA, Anastazija; LEVEY, David; TERGUJEFF, Elina; WANIEK-KLIMCZAK, Ewa. The English pronunciation teaching in Europe survey: factors inside and outside the classroom. *In*: MOMPEAN, Jose A.; FOUZ-GONZÁLEZ, Jonás (ed.). **Investigating English pronunciation: trends and directions**. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 260-294.

JAMIESON, Alanna. Empathy in the English classroom: broadening perspectives through literature. **LEARNing Landscapes**, v. 8, n. 2, p. 229-244, 2015.

JAROSZ, Anna. **English pronunciation in L2 instruction: the case of secondary school learners**. Cham: Springer, 2019.

JENKINS, Jennifer. A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. **Applied Linguistics**, v. 23, n. 1, p. 83-103, 2002a.

JENKINS, Jennifer. **Global Englishes: a resource book for students**. 3. ed. Oxon/New York: Routledge, 2015.

JENKINS, Jennifer. Global English and the teaching of pronunciation. **British Council/BBC**, 2002b. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/global-english-teaching-pronunciation>. Acesso em: 20 ago. 2020.

JENKINS, Jennifer. Teaching pronunciation for English as a lingua franca: a sociopolitical perspective. *In*: GNUTZMANN, Claus; INTEMANN, Frauke (ed.). **The globalisation of English and the English language classroom**. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 2005, p. 145-158.

JENKINS, Jennifer. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

JENKINS, Jennifer. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents. *In*: MAURANEN, Anna; RANTA, Elina (ed.). **English as a lingua franca: studies and findings**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009, p. 10-36.

JENKINS, Jennifer. Which pronunciation norms and models for English as an international language?, **ELT Journal**, v. 52, n. 2, p. 119-126, 1998.

JENNER, Bryan. Teaching pronunciation: the common core. **Speak Out!**, 4, p. 2-4, 1989.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind**. Chicago: Chicago University Press, 1987.

JOHNSON, Mark. The embodiment of language. NEWEN, Albert; BRUIN, Leon De; GALLAGHER, Shaun (ed.). **The oxford handbook of 4E cognition**. Oxford: Oxford University Press, 2018, p. 623-640.

JONES, Tamara. The gap between the integration of pronunciation and real teaching contexts. *In*: JONES, Tamara (ed.). **Pronunciation in the classroom: the overlooked essential**. Annapolis Junction: TESOL Press, 2016.

KACHRU, Braj B. Models for non-native Englishes. *In*: KACHRU, Braj B. (ed.). **The other tongue: English across cultures**. 2 ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992, p. 55-65.

KACHRU, Braj B. World Englishes and applied linguistics. *In*: TICKOO, M. **Languages & standards**. 1. ed. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1991, p. 178-205.

KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation**. London: Pearson Education Limited, 2001.

KIRKOVA-NASKOVA, Anastazija; TERGUJEFF, Elina; FROST, Dan; HENDERSON, Alice; KAUTZSCH, Alexander; LEVEY, David; MURPHY, Deirdre, WANIEK-KLIMCZAK, Ewa. Teachers' views on their professional training and assessment practices: selected results from the English pronunciation teaching in Europe survey. *In*: LEVIS, J.; LEVELLE, K. (ed.). **Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference**. Ames: Iowa State University, 2013, p. 29-42.

KISSLING, Elizabeth M. Phonetics instruction improves learners' perception of L2 sounds. **Language Teaching Research**, v. 19, n. 3, p. 254-275, 2015.

KORTMANN, Bernd; BURRIDGE, Kate; MESTHRIE, Rajend; SCHNEIDER, Edgar W.; UPTON, Clive (ed.). **A handbook of varieties of English: phonology**. v. 1. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

KUHL, Patricia; MELTZOFF, Andrew. Infant vocalizations in response to speech: vocal imitation and developmental change. **Journal of the Acoustical Society of America**, 100, p. 2425-2438, 1996.

KUHL, Patricia; MELTZOFF, Andrew. The bimodal perception of speech in infancy. **Science**, v. 218, n. 4577, p. 1138-1141, 1982.

LABOV, William. Building on empirical foundations. *In*: LEHMANN, Winfred P.; MALKIEL, Yakov (eds.) **Perspectives on historical linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1982, p. 17-92.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, William. **The study of nonstandard English**. Champaign: National Council of Teachers of English, 1970.

LAKOFF, George. Cognitive phonology. *In*: GOLDSMITH, John (ed.). **The last phonological rule: reflections on constraints and derivations**. Chicago/London: University of Chicago Press, 1993, p. 117-145.

LAKOFF, George. **Ten lectures on cognitive linguistics**. Leiden/Boston: Brill, 2018.

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago/London. University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Ronald W. A dynamic usage-based model. *In*: BARLOW, Michael; KEMMER, Suzanne (ed.). **Usage-based models of language**. Stanford, CA: CSLI Publications, 2000a, p. 1-64.

LANGACKER, Ronald W. A dynamic view of usage and language acquisition. **Cognitive Linguistics**, v. 20, n. 3, p. 627-640, 2009a.

LANGACKER, Ronald W. An introduction to cognitive grammar. **Cognitive Science**, v. 10, p. 1-40, 1986.

LANGACKER, Ronald W. Cognitive grammar. *In*: DANCYGIER, Barbara (ed.). **The Cambridge handbook of cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017a.

LANGACKER, Ronald W. Cognitive grammar. *In*: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (ed.). **The oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2007a, p. 421-462.

LANGACKER, Ronald W. Cognitive grammar. *In*: HEINE, Bernd; NARROG, Heiko (ed.). **The oxford handbook of linguistics analysis**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015, p. 99-120.

LANGACKER, Ronald W. **Cognitive grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press, 2008a.

LANGACKER, Ronald W. Cognitive grammar as a basis for language instruction. *In*: ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick C. (ed.). **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York/London: Routledge, 2008b, p. 66-88.

LANGACKER, Ronald W. **Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar**. 2. ed. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2002.

LANGACKER, Ronald W. Conceptualization, symbolization, and grammar. *In*: TOMASELLO, Michael (ed.). **The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure**. v. 1. New York/East Sussex: Psychology Press, 2014, p. 1-37.

LANGACKER, Ronald W. Construal. *In*: DABROWSKA, Ewa; DIVJAK, Dagmar. **Cognitive linguistics: foundations of language**. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2019, p. 140-167.

LANGACKER, Ronald W. Constructing the meaning of personal pronouns. *In*: RADDEN, Günter; KÖPCKE, Klaus-Michael; BERG, Thomas; SIEMUND, Peter. **Aspects of meaning construction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007b, p. 171-188.

LANGACKER, Ronald W. Discourse in cognitive grammar. **Cognitive linguistics**, v. 12, n. 2, p. 143-188, 2001.

LANGACKER, Ronald W. **Essentials of cognitive grammar**. New York: Oxford University Press, 2013.

LANGACKER, Ronald W. **Grammar and conceptualization**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2000b.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**. v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of cognitive grammar: descriptive application**. v. 2. Stanford: Stanford University Press, 1991.

LANGACKER, Ronald W. **Fundamentals of linguistic analysis**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

LANGACKER, Ronald W. Grammar as image. **Linguistic notes from La Jolla** 6, p. 88-126, 1979.

LANGACKER, Ronald W. Interactive cognition: toward a unified account of structure, processing, and discourse. **International Journal of Cognitive Linguistics**, v. 3, n. 2, p. 95-125, 2012.

LANGACKER, Ronald W. **Investigations in cognitive grammar**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009b.

LANGACKER, Ronald W. **Language and its structure: some fundamental linguistic concepts**. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

LANGACKER, Ronald W. Morphology in cognitive grammar. *In*: AUDRING, Jenny; MASSINI, Francesca (ed.). **The oxford handbook of morphology theory**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2019, p. 346-364.

LANGACKER, Ronald W. **Ten lectures on the basics of cognitive grammar**. Leiden/Boston: BRILL, 2017b.

LANGACKER, Ronald W. **Ten lectures on the elaboration of cognitive grammar**. Leiden: BRILL, 2017c.

LANGACKER, Ronald W. The symbolic alternative. *In*: KARDELA, Henryk; PERSSON, Gunnar (ed.). **New trends in semantics and lexicography**. Umeå: Swedish Science Press, 1995, p. 89-118.

LANGACKER, Ronald W. Toward a coherent and comprehensive linguistic theory. *In*: RUDZKA-OSTYN, Brygida (ed.). **Topics in cognitive linguistics**. John Benjamins Publishing, 1988, p. 2-164.

LANGACKER, Ronald W. Virtual Reality. **Studies in the linguistic sciences**, v. 29, n. 2, p. 77-103, 1999.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 3. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CELCE-MURCIA, Marianne; FRODESON, Jan; BENJAMIN, White; WILLIAMS, Howard. **Grammar book: form, meaning, and use for English language teachers**. Boston: National Geographic Learning, Heinle Cengage Learning, 2016.

LASS, Roger. **Historical linguistics and language change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LASS, Roger. **Old English: a historical linguistic companion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LEVIS, John. Revisiting the intelligibility and nativeness principles. **Journal of Second Language Pronunciation**, v. 6, n. 3, p. 310-328, 2020.

LEVIS, John. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. **Tesol Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005.

LIMA, César F.; LAVAN, Nadine; EVANS, Samuel; AGNEW, Zarinah; HALPERN, Andrea R.; SHANMUGALINGAM, Pradheep; MEEKINGS, Sophie Meekings; BOEBINGER, Dana; OSTAREK, Markus; MCGETTIGAN, Carolyn; WARREN, Jane E.; SCOTT, Sophie K. Scott. Feel the noise: relating individual differences in auditory imagery to the structure and function of sensorimotor systems. **Cerebral Cortex**, v. 25, n. 11, p. 4638-4650, 2015.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo M.; ALVES, Ubiratã K. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 27-56, 2019.

LLURDA, Enric. Non-native-speaker teachers and English as an international language. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 14, n. 3, p. 314-323, 2004.

LOGAN, John S.; LIVELY, Scott E.; PISONI, David B. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: a first report. **The Journal of the Acoustical Society America**, v. 89, n. 2, p. 874-886, 1991.

LORD, Gillian. (How) can we teach foreign language pronunciation? on the effects of a spanish phonetics course. **Hispania**, 88, p. 557-567, 2005.

LOW, EE-Ling. EIL pronunciation research and practice: issues, challenges, and future directions. **RELC Journal**, v. 52, n. 1, p. 22- 34, 2021.

LOW, EE-Ling. **Pronunciation for English as an international language: from research to practice**. London/New York: Routledge, 2015.

MAHBOOB, Ahmar. Englishes in multilingual contexts. *In*: MAHBOOB, Ahmar; BARRATT, Leslie (ed.). **Englishes in multilingual contexts: language variation and education**. New York/London: Springer, 2014, p. 1-14.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARLINA, Roby. Revisiting the pedagogy of English as an international language. **RELC Journal**, v. 49, n. 1, p. 3-8, 2018.

MARLINA, Roby. The pedagogy of English as an international language: more reflections and dialogues. *In*: MARLINA, Roby; GIRI, Ram Ashish (eds). **The pedagogy of English as an**

international language: perspectives from scholars, teachers, and students. Switzerland: Springer International Publishing, 2014, p. 1-19.

MASSAI, Sonia. **Shakespeare's accents**: voicing identity in performance. Cambridge University Press, 2020.

MASSARO, Dominic W.; COHEN, Michael M.; THOMPSON, Laura A. Visible language in speech perception: lipreading and reading. **Visible Language**, v. 22, n. 1, p. 8-31, 1988.

MATSUDA, Aya. Is teaching English as an international language all about being politically correct?, **RELC Journal**, v. 49, n. 1, p. 24-35, 2018.

MATSUDA, Aya; FRIEDRICH, Patricia. English as an international language: a curriculum blueprint. **World Englishes**, v. 30, n. 3, 2011, p. 332-344.

MATSUDA, Aya; FRIEDRICH, Patricia. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.

MCKAY, Sandra Lee. English as an international language. *In*: HORNBERGER, Nancy H.; MCKAY, Sandra Lee. **Sociolinguistics and language education**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2010, p. 89-115.

MCKAY, Sandra Lee. English as an international language: what it is and what it means for pedagogy. **RELC Journal**, v. 49, n. 1, p. 9-23, 2018.

MCKAY, Sandra Lee. **Teaching English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MCKAY, Sandra Lee. Teaching English as an international language: implications for cultural materials in the classroom. **TESOL Journal**, v. 9, n. 4, p. 7-11, 2000.

MCKAY, Sandra Lee. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2003.

MELTZOFF, Andrew N.; MOORE, M. Keith. Explaining facial imitation: a theoretical model. **Early Development and Parenting**, v. 6, n. 3-4, p. 179-192, 1997.

MELTZOFF, Andrew N.; MOORE, M. Keith. Imitation of facial and manual gestures by human infants. **Science**, v. 198, n. 4312, p. 75-78, 1977.

MELTZOFF, Andrew N.; MOORE, M. Keith. Newborn infants imitate adults' facial gestures. **Child Development**, v. 54, p. 702-709, 1983.

MELTZOFF, Andrew N.; MOORE, M. Keith. Persons and representation: why infant imitation is important for theories of human development. *In*: NADEL, Jacqueline; BUTTERWORTH, George (ed.). **Imitation in infancy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 9-35.

MERTLER, Craig A. **Action research**: improving schools and empowering educators. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2017.

MILLS, Geoffrey E. **Action research: a guide for the teacher researchers**. New Jersey: Merrill/Prentice Hall, 2003.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In*: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49- 87.

MISHLER, Elliot G. **Research interviewing: context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOMPEAN, José. Cognitive linguistics and phonology. *In*: TAYLOR, John; LITTLEMORE, Jeannette (ed.). **The bloomsbury companion to cognitive linguistics**. London/New York: Bloomsbury Academic, 2014, p. 253-276.

MUGGLESTONE, Lynda. Accent as a social symbol. *In*: REED, Marnie; LEVIS, John M. (eds.). **The handbook of English pronunciation**. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell, 2015, p. 19-35.

MUNRO, Murray. J.; DERWING, Tracy. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language Learning**, v. 45, n. 1, 73-97, 1995.

MURPHY, John. Teacher training programs provide adequate preparation in how to teach pronunciation. *In*: GRANT, L. (ed.). **Pronunciation myths: applying second language research to classroom teaching**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014, p. 188-224.

MURPHY, John M.; BAKER, Amanda A. History of ESL pronunciation teaching. *In*: REED, Marnie; LEVIS, John M. (eds.). **The handbook of english pronunciation**. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell, 2015, p. 36-66.

NATHAN, Geoffrey S. Phonology. *In*: DANCYGIER, Barbara (ed.). **The cambridge handbook of cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017, p. 214-228.

NATHAN, Geoffrey S. Phonology. *In*: DABROWSKA, Ewa; DIVJAK, Dagmar (eds.). **Handbook of cognitive linguistics**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2015, p. 253-272.

NAYERNIA, Leila; VAN DER VIJVER, Ruben; INDEFREY, Peter. The influence of orthography on phonemic knowledge: an experimental investigation on german and persian. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 48, n. 6, p. 1391-1406, 2019.

NELSON, Cecil L. **Intelligibility in world Englishes: theory and application**. New York/London: Routledge, 2011.

NELSON, Cecil L.; KANG, Seong-Yoon. Pronunciation and World Englishes. *In*: REED, Marnie; LEVIS, John M. (ed.). **The handbook of English pronunciation**. Malden/Oxford: Wiley Blackwell, 2015, p. 320-329.

NETO, Tufi Neder. **Uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino de**

pronúncia em inglês. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6VTK77/1/tese_de_doutorado_vers_o_final.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

NGUYEN, Loc Tan; HUNG, Bui Phu; DUONG, Uyen Thi Thuy; LE, Tu Thanh. Teachers' and learners' beliefs about pronunciation instruction in tertiary English as a foreign language education. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1-11, 2021.

PARSONS, Richard D.; BROWN, Kimberlee. S. **Teacher as reflective practitioner and action researcher**. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning, 2002.

PENNINGTON, Martha C. 7 best practices for teaching pronunciation. **TESOL Connections**, p. 1-5, 2019.

PRZEDLACKA, Joanna. An overview of phonetics for language teachers. *In*: KANG, Okim; THOMSON, Ron I.; MURPHY, John (ed.). **The routledge handbook of contemporary English pronunciation**. London: Routledge. 2018, p. 39-57.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of world english. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 185-196, 2009.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. O lugar do inglês no mundo globalizado. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinha**. Campinas: Pontes, 2010, p. 21-14.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. *In*: CORREA, Djane Antonucci (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-82

RAJAGOPALAN. Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. Prefácio. *In*: ANJOS, Flávio Almeida dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas: UFRB, 2019.

RASTLE, Kathleen, McCORMICK, Samantha. F.; BAYLISS, Linda; DAVIS, Colin J. Orthography influences the perception and production of speech. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 37, n. 6, p. 1588-1594, 2011.

RENEWICK, Margaret E. L.; STANLEY, Joseph A. Modeling dynamic trajectories of front vowels in the american South. **The Journal of the Acoustical Society of America**, v. 147, n. 1, p. 579-595, 2020.

RIAZI, A. Mehdi. **The routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed-methods research**. London/New York: Routledge, 2016.

ROBINSON, Jonnie. Received pronunciation. **British Library Newsletter**. 24 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects/articles/received-pronunciation>. Acesso em: 24 abr. 2022.

ROGERSON-REVELL, Pamela. **English phonology and pronunciation teaching**. London: Continuum, 2011.

ROSA, Eliane Nowinski da. Fonologia cognitiva. **Revista do GEL**, v. 15, n. 2, p. 85-97, 2018.

ROSA FILHO, Jeová Araújo; VOLPATO, Mayara; GIL, Gloria. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski, GÖRSKI, Edair Maria (org.). **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. v. 1. São Paulo: Blucher, 2016, p. 225-244.

ROSE, Heath; GALLOWAY, Nicola. **Global Englishes for language teaching**. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2019.

ROSE, Heath; MCKINLEY, Jim; BAFFOE-DJAN, Jessica Briggs. **Data collection research methods in applied linguistics**. London/New York: Bloomsbury Publishing, 2020.

ROTHBERGER, John. The causes of learner pronunciation problems in English. In: ERDOGAN, Nabat; WEI, Michael (ed.). **Applied linguistics for teachers of culturally and linguistically diverse learners**. Hershey: IGI Global, 2019, p. 361-379.

SAITO, Kazuya. Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: an instructed SLA approach to L2 phonology. **Language Awareness**, v. 20, n. 1, p. 45-59, 2011.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 52, p. 231-256, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHUMACHER, Cristina; ZANETTINI, Marta; WHITE, Philip de Lacy. **Guia de pronúncia do inglês para brasileiros: soluções práticas para falar com clareza**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2003.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 209-239, 2004.

SETTER, Jane; HARGRAVES, Orin; DALE, Paulette; POMS, Lilian. **English pronunciation program**. China: Berlitz Publishing Company, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Da docência no ensino superior: condições e exigências. **Comunicações**, ano 20, n. 1, p. 43-52, 2013.

SHARIFIAN, Farzad. English as an international language: an overview. *In*: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **English as an international language: perspectives and pedagogical issues**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2009, p. 1-20.

SHERIDAN, Thomas. **A general dictionary of the English language**. London: J. Dodsley, 1780.

SHOWALTER, Catherine E.; HAYES-HARB, Rachel. Unfamiliar orthographic information and second language word learning: a novel lexicon study. **Second Language Research**, v. 29, n. 2, p. 185-200, 2013.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. Primitivos fonológicos de tempo extrínseco vs. primitivos de tempo intrínseco. **Fórum Lingüístico**, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2008.

SILVA, Augusto Soares da; BATORÉO, Hanna Jakubowicz. Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. *In*: BRITO, Ana Maria (org.). **Gramática: história, teorias, aplicações**. Porto: Universidade do Porto, 2010, p. 229-251.

SILVA, Thais Cristófar. **Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

SMITH, Larry E. Spread of English and issues of intelligibility. *In*: KACHRU, Braj B. (ed.). **The other tongue: English across cultures**. 2 ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992, p. 75-90.

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

SMITH, Larry E.; NELSON, Cecil L. World Englishes and issues of intelligibility. *In*: NELSON, Cecil L.; PROSHINA, Zoya G.; DAVIS, Daniel R. (eds.). **The handbook of world Englishes**. 2 ed. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2020, p. 430-446.

SMITH, Larry E.; RAFIQZAD, Khalilullah. English for cross-cultural communication: the question of intelligibility. *In*: SMITH, L. E. (ed.). **Readings in English as an international language**. Oxford: Pergamon, 1983, p. 49-58.

STREVEENS, Peter. A rationale for teaching pronunciation: the rival virtues of innocence and sophistication. **ELT Journal**, v. 28, n. 3, p. 182-189, 1974.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In*: LANTOLF, James P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

SWAIN, Merrill; WATANABE, Yuko. Languaging: collaborative dialogue as a source of learning. *In*: CHAPELLE, Carol A. (ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 2013, p. 1-8.

TARALLO, Fernando Luiz. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TAYLOR, John R. **Cognitive grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

THOMAS, Erik R. Phonological and phonetic characteristics of african american vernacular english. **Language and Linguistics Compass**, v. 1, n. 5, p. 450-475, 2007.

THOMSON, Ron I.; DERWING, Tracey M. The effectiveness of L2 pronunciation instruction: a narrative review. **Applied Linguistics**, p. 1-20, 2014.

TOLLEFSON, James W. Ideology, language varieties, and ELT. In: CUMMINS, Jim; DAVISON, Chris. (eds). **International handbook of English language teaching**. New York: Springer, 2007, p. 25-36.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 2003.

TRACY, Sarah J. **Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact**. 2 ed. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2020.

UNDERHILL, Adrian. **Sound foundations: learning and teaching pronunciation**. Oxford: Macmillan Education, 2005.

VINEY, Brigit. **The history of the English language**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2008.

WALKER, Robin. Pronunciation: horses for courses. **English Teaching Professional**, n. 91, p. 8-10, 2014.

WALKER, Robin; ZOGHBOR, Wafa. The pronunciation of English as a lingua franca. In: REED, Marnie; LEVIS, John M. (ed.). **The handbook of English pronunciation**. Malden/Oxford: Wiley Blackwell, 2015, p. 433-453.

WALKER, Robin; LOW, EE-Ling; SETTER, Jane. **English pronunciation for a global world**. Oxford: Oxford University Press, 2021.

ZECKER, Steven G. The orthographic code: developmental trends in reading-disabled and normally-achieving children. **Annals of Dyslexia**, 41, 178-192, 1991.

ZIEGLER, Johannes C.; FERRAND, Ludovic. Orthography shapes the perception of speech: the consistency effect in auditory word recognition. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 5, n. 4, p. 683-689, 1998.

ZIMMER, Márcia; SILVEIRA, Rosane; ALVES, Ubiratã Kichhöfel. **Pronunciation instruction for brazilians: bridging theory and practice together**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

APÊNDICE A – PROGRAMA DO CURSO DE EXTENSÃO
(versão eletrônica disponível em: <https://unisinos.br/lab/cursos/english-pronunciation-workshop-for-teachers-ex921016-00001-1415>)

Curso: English Pronunciation Workshop for Teachers

Ministrante: Eliane Nowinski da Rosa (doutoranda do PPG-LA - UNISINOS)

Sobre:

Visto que o anseio por uma formação docente voltada ao ensino de pronúncia tem sido observado em muitos países (BRAWERMAN-ALBINI; KLUGE, 2010; FOOTE *et al.*, 2011; FOOTE *et al.*, 2013; BAKER, 2014; MURPHY, 2014; KIRKOVA-NASKOVA *et al.*, 2013; HENDERSON *et al.*, 2015; COUPER, 2016; BAI; YUAN, 2019; entre outros), inclusive no Brasil (ROSA, 2020), esta oficina procura estimular o debate sobre o assunto e oferecer dicas para ajudar os docentes a aprimorar a pronúncia de seus alunos a partir da perspectiva de ensino do inglês como língua internacional (JENKINS, 1998, 2001; MCKAY, 2002, 2010; SEIDLHOFER, 2003; LLURDA, 2004; SHARIFIAN, 2009; LOW, 2015, 2021).

Objetivos:

- apresentar e discutir os problemas mais comuns na pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês
- propiciar o diálogo colaborativo entre os participantes sobre o ensino de pronúncia do inglês como língua internacional
- oferecer sugestões de atividades didáticas para o professor utilizar em sua sala de aula

Programação:

- Conteúdos do 1º encontro:
 - a) o ensino de inglês como língua internacional
 - b) fenômenos fonológicos mais comuns na fala de aprendizes brasileiros de inglês (parte 1)
 - c) sugestões de atividades de didáticas
- Conteúdos do 2º encontro:
 - a) fenômenos fonológicos mais comuns na fala de aprendizes brasileiros de inglês (parte 2)
 - b) sugestões de atividades de didáticas

Promoção:

- Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
- Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação

Duração: 4 horas

Período da atividade: 18/12/2021 - 22/01/2022

Período de inscrição: 07/12/2021 - 19/12/2021

Horários:

- 18/12/21 (Sábado): 14h00 às 16h00
- 22/01/22 (Sábado): 14h00 às 16h00

Investimento: Gratuito

APÊNDICE B – PLANOS DE AULA DA OFICINA

Plano de Aula do Encontro I (inglês como LI)

- **Dados de Identificação:**
 - ministrante: pesquisadora.
 - data: 05/06/2021.
 - horário: 14h às 16h30min.
- **Objetivos:**
 - estimular os participantes a olhar para o inglês como uma língua pertencente a todos os seus usuários;
 - desestimular o preconceito linguístico e a imitação exata da fala do nativo anglo-americano;
 - estimular os participantes a ensinar a pronúncia do inglês como língua internacional;
 - fomentar reflexões acerca do conteúdo ministrado.
- **Conteúdos:**
 - variedade X variação X variante
 - a ascensão do inglês como LI;
 - imitação exata da fala do nativo X manutenção da identidade linguística;
 - preconceito linguístico;
 - perspectiva de ensino da pronúncia do inglês como LI.
- **Metodologia:**
 - aula expositiva dialogada com a utilização de recursos didáticos;
 - discussões em grupo.
- **Recursos Didáticos:**
 - computador;
 - Plataforma *Google Meet*;
 - apresentações em *Power Point*;
 - exibição de áudios e vídeos.
- **Avaliação:**
 - não haverá nenhum tipo de avaliação, posto que este não é o objetivo da aula.

Plano de Aula do Encontro II (Fonologia Cognitiva)

- **Dados de Identificação:**
 - ministrante: pesquisadora.
 - data: 12/06/2021.
 - horário: 14h às 16h30min.
- **Objetivos:**
 - revisar os conteúdos do encontro anterior;
 - estimular os participantes a olhar para o inglês como um produto da cognição e da interação social;
 - encorajar os participantes a encarar a aprendizagem dos sons do inglês como algo que emerge na interação sociocultural;

- fomentar reflexões sobre o conteúdo ministrado.
- **Conteúdo:**
 - breve revisão dos conteúdos do encontro anterior;
 - aprendizagem dos sons de uma língua segundo a Fonologia Cognitiva.
- **Metodologia:**
 - aula expositiva dialogada com a utilização de recursos didáticos;
 - discussões em grupo.
- **Recursos Didáticos:**
 - computador;
 - Plataforma *Google Meet*;
 - apresentações em *Power Point*.
- **Avaliação:**
 - não haverá nenhum tipo de avaliação, posto que este não é o objetivo da aula.

Plano de Aula do Encontro III (a abordagem proposta)

- **Dados de Identificação:**
 - ministrante: pesquisadora.
 - data: 19/06/2021.
 - horário: 14h às 16h30min.
- **Objetivos:**
 - revisar os conteúdos do encontro anterior;
 - encorajar os participantes a ensinar a pronúncia do inglês a partir de um viés cognitivo e sociocultural;
 - fomentar reflexões sobre o conteúdo ministrado.
- **Conteúdos:**
 - breve revisão dos conteúdos do encontro anterior;
 - fundamentos e princípios da abordagem de ensino de pronúncia proposta pela presente pesquisa.
- **Metodologia:**
 - aula expositiva dialogada com a utilização de recursos didáticos;
 - discussões em grupo.
- **Recursos Didáticos:**
 - computador;
 - Plataforma *Google Meet*;
 - apresentações em *Power Point*.
- **Avaliação:**
 - não haverá nenhum tipo de avaliação, posto que este não é o objetivo da aula.

Plano de Aula do Encontro IV (consoantes do inglês)

- **Dados de Identificação:**
 - ministrante: pesquisadora.
 - data: 26/06/2021.
 - horário: 14h às 16h.
- **Objetivos:**
 - trabalhar aspectos fisiológicos e articulatórios da produção das consoantes do inglês;
 - orientar os participantes a elaborarem suas atividades didáticas conforme a proposta;
 - fomentar reflexões acerca do conteúdo ministrado.
- **Conteúdos:**
 - sistema consonantal do inglês;
 - exemplo de unidade didática sobre fricativas dentais;
 - solicitação de elaboração de atividade didática para ensinar a pronúncia de consoante(s) a ser apresentada no encontro seguinte.
- **Metodologia:**
 - aula expositiva dialogada com a utilização de recursos didáticos;
 - discussões em grupo.
- **Recursos Didáticos:**
 - computador;
 - Plataforma *Google Meet*;
 - apresentações em *Power Point*;
 - exibição de áudios e vídeos.
- **Avaliação:**
 - não haverá nenhum tipo de avaliação, posto que este não é o objetivo da aula.

Plano de Aula do Encontro V
(apresentação de atividades didáticas: consoantes)

- **Dados de Identificação:**
 - ministrante: pesquisadora.
 - data: 03/07/2021.
 - horário: 14h às 16h30min.
- **Objetivos:**
 - reforçar a relevância de se preservar o sotaque nativo ao se comunicar em inglês;
 - estimular reflexões sobre a construção de atividades didáticas conforme a proposta;
 - instigar o diálogo colaborativo.
- **Conteúdos:**
 - exibição de vídeos de falantes não nativos produzindo inglês
 - apresentação das atividades didáticas elaboradas pelos participantes sobre consoante(s)
- **Metodologia:**
 - aula expositiva dialogada com a utilização de recursos didáticos;
 - discussões em grupo.
- **Recursos Didáticos:**
 - computador;
 - Plataforma *Google Meet*;

- apresentações em *Power Point*;
- exibição de áudios e vídeos.

- **Avaliação:**
- não haverá nenhum tipo de avaliação, posto que este não é o objetivo da aula.

Plano de Aula do Encontro VI (vogais do inglês)

- **Dados de Identificação:**
 - ministrante: pesquisadora.
 - data: 10/07/2021.
 - horário: 14h às 16h30min.
- **Objetivos:**
 - trabalhar aspectos fisiológicos e articulatórios da produção das vogais do inglês;
 - orientar os participantes a elaborarem suas atividades didáticas conforme a proposta;
 - estimular reflexões sobre o conteúdo ministrado.
- **Conteúdos:**
 - sistema vocálico do inglês;
 - exemplo de unidade didática sobre vogais altas; -
 - solicitação de elaboração de atividade didática para ensinar a pronúncia de vogal(is) a ser apresentada no encontro seguinte.
- **Metodologia:**
 - aula expositiva dialogada com a utilização de recursos didáticos;
 - discussões em grupo.
- **Recursos Didáticos:**
 - computador;
 - Plataforma *Google Meet*;
 - apresentações em *Power Point*;
 - exibição de áudios e vídeos.
- **Avaliação:**
 - não haverá nenhum tipo de avaliação, posto que este não é o objetivo da aula.

Plano de Aula do Encontro VII (apresentação de atividades didáticas: vogais)

- **Dados de Identificação:**
 - ministrante: pesquisadora.
 - data: 17/07/2021.
 - horário: 14h às 16h30min.
- **Objetivos:**
 - estimular reflexões sobre a construção de atividades didáticas conforme a proposta;
 - instigar o diálogo colaborativo.
- **Conteúdos:**
 - apresentação das atividades didáticas elaboradas pelos participantes sobre vogal(is)

- **Metodologia:**
 - aula expositiva dialogada com a utilização de recursos didáticos;
 - discussões em grupo.
- **Recursos Didáticos:**
 - computador;
 - Plataforma *Google Meet*;
 - apresentações em *Power Point*;
 - exibição de áudios e vídeos.
- **Avaliação:**
 - não haverá nenhum tipo de avaliação, posto que este não é o objetivo da aula.

Plano de Aula do Encontro VIII (prosódia do inglês)

- **Dados de Identificação:**
 - ministrante: pesquisadora.
 - data: 24/07/2021.
 - horário: 14h às 16h30min.
- **Objetivos:**
 - trabalhar os aspectos prosódicos do inglês;
 - orientar os participantes a elaborarem suas atividades didáticas conforme a proposta;
 - fomentar reflexões sobre o conteúdo ministrado.
- **Conteúdos:**
 - sistema prosódico do inglês;
 - exemplo de unidade didática sobre acento lexical;
 - solicitação de elaboração de atividade didática para ensinar a prosódia a ser apresentada no encontro seguinte.
- **Metodologia:**
 - aula expositiva dialogada com a utilização de recursos didáticos;
 - discussões em grupo.
- **Recursos Didáticos:**
 - computador;
 - Plataforma *Google Meet*;
 - apresentações em *Power Point*;
 - exibição de áudios e vídeos.
- **Avaliação:**
 - não haverá nenhum tipo de avaliação, posto que este não é o objetivo da aula.

Plano de Aula do Encontro IX (apresentação de atividades didáticas: prosódia)

- **Dados de Identificação:**
 - ministrante: pesquisadora.
 - data: 31/07/2021.
 - horário: 14h às 16h30min.

- **Objetivos:**
 - estimular reflexões sobre a construção de atividades didáticas conforme a proposta;
 - instigar o diálogo colaborativo.
 - encorajar o uso do *software* Audacity para gravar áudios e selecionar trechos de música.

- **Conteúdos:**
 - apresentação das atividades didáticas elaboradas pelos participantes sobre prosódia;
 - uso do *software* Audacity para fins de gravação de áudio e seleção de trechos de música;
 - outras sugestões de bibliografia, vídeos, jogos, atividades, *websites*, etc. para abordar a pronúncia do inglês em sala de aula.

- **Metodologia:**
 - aula expositiva dialogada com a utilização de recursos didáticos;
 - discussões em grupo.

- **Recursos Didáticos:**
 - computador;
 - Plataforma *Google Meet*;
 - apresentações em *Power Point*;
 - exibição de áudios e vídeos.

- **Avaliação:**
 - não haverá nenhum tipo de avaliação, posto que este não é o objetivo da aula.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(versão eletrônica disponível em: <https://forms.gle/5QoXS66YS5QuNEfHA>)

Prezado(a) professor(a):

Convido-o(a) a participar, como voluntário(a), da minha pesquisa de Doutorado intitulada “*O ensino da pronúncia do inglês sob um olhar cognitivo e socioculturalmente guiado: caminhos para a formação e atuação docente*”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS e sob as orientações da professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza. O objetivo deste estudo é propor uma abordagem de ensino de pronúncia da língua inglesa que ajude o professor a não só lecionar pronúncia, bem como a elaborar exercícios e/ou atividades didáticas para esse fim. Estudos, realizados com professores de inglês, em vários países, revelam que a maioria dos docentes se sente insegura e/ou incapaz para lecionar pronúncia em razão de não terem tido uma formação voltada para essa finalidade. Considerando que, no Brasil, é bastante comum deparar-se com depoimentos de professores de inglês acerca dos mesmos anseios, esta pesquisa se justifica por mediar teoria e prática na tentativa de aprimorar o ensino de pronúncia da língua inglesa no cenário brasileiro.

Como colaborador(a) do estudo, você participará em uma oficina de formação docente, na qual será apresentada uma proposta de abordagem para o ensino de pronúncia da língua inglesa, além de duas entrevistas (pré e pós-oficina), as quais serão realizadas individualmente. As entrevistas e as aulas da oficina serão gravadas em áudio a fim de que você mesmo(a) possa analisá-las. Será também solicitado a você um breve relato, em forma de narrativa *online*, sobre a sua experiência de participar na construção de conhecimento ao final de cada encontro. É importante esclarecer que os encontros para as entrevistas serão agendados conforme sua disponibilidade. Ao término da oficina, você receberá um certificado como comprovação de sua colaboração na pesquisa.

Os dados gerados permanecerão sob minha guarda e responsabilidade durante a pesquisa. As gravações não serão apresentadas em nenhum lugar e seu conteúdo será utilizado para esta pesquisa. Os dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos na composição da tese de Doutorado e em trabalhos de natureza científica, tais como artigos para revistas acadêmico-científicas, capítulos de livros, seminários ou congressos.

Sua participação é voluntária. Sua recusa em participar não lhe causará prejuízo algum. Esta é uma pesquisa de risco mínimo, que pode gerar como um possível desconforto ou cansaço provocado pela gravação em áudio ao longo dos encontros e entrevistas. Caso esse desconforto ocorra ou se houver algo mais que prejudique sua participação, a pesquisadora estará a sua disposição para dialogar e, assim, verificar a melhor forma de amenizar tal situação, ou, se for o caso, de encerrar a sua participação se você considerar pertinente ou, ainda, de continuá-la em ocasião mais oportuna, se esta for a sua vontade. Nesse cenário, cabe lembrar que experienciar reflexões, compartilhar conhecimento sobre o ensino da pronúncia de uma língua e o consequente aprimoramento profissional constituem-se, em nossa visão, em benefícios para todos(as) os(as) envolvidos(as).

Como pesquisadora, declaro manter a confiabilidade das informações e preservar o anonimato dos(as) participantes e de seus vínculos por meio da adoção de nome fictícios. Além disso, compete destacar que você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer instante, sem prejuízo algum. Sempre que desejar, estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento ou informação pelo e-mail XXXXX@gmail.com ou pelo telefone (XX) XXXXXXXXXX.

Se estiver de acordo com as informações e orientações deste termo, peço que confirme sua participação, assinalando a opção “Sim”. Depois disso, informe seu nome completo e e-

mail para meu contato posterior. Se, de outro modo, decidir não participar, apenas assinale a opção “Não”.

Após sua concordância com este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviarei a versão deste documento em pdf para que também mantenha o documento sob seus cuidados como comprovação deste encaminhamento.

Agradeço sua colaboração e interesse.

Cordialmente,

(pesquisadora responsável)

Li e concordo em participar da pesquisa.

Sim

Não

1. Registre seu nome.

2. Informe seu e-mail para contato.

APÊNDICE D – RELATO REFLEXIVO SOBRE ENCONTRO DA OFICINA
(versão eletrônica disponível em: <https://forms.gle/FgNS3n8BTuEsXixw6>)

Nessa atividade, relate quais foram as suas impressões com relação aos conteúdos apresentados no encontro da oficina de formação docente *online*. Sinta-se à vontade para acrescentar outras informações que considerar pertinente.

1. Registre seu nome.
2. Informe seu e-mail para contato.
3. Registre o número do Encontro (Ex.: Encontro I, Encontro II etc.).
4. Elabore seu relato reflexivo.