



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Victor Gil Mazzoleni Reis

**Crenças sobre o ensino de pronúncia: pesquisa e prática docente na
formação inicial de professores de língua inglesa**

Rio de Janeiro

2023

Victor Gil Mazzoleni Reis

Crenças sobre o ensino de pronúncia: pesquisa e prática docente na formação inicial de professores de língua inglesa



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janaina da Silva Cardoso.

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

R375

Reis, Victor Gil Mazzoleni.

Crenças sobre o ensino de pronúncia: pesquisa e prática docente na formação inicial de professores de língua inglesa / Victor Gil Mazzoleni Reis. – 2023.

184 f.: il.

Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua inglesa - Pronúncia - Teses. 3. Professores de inglês – Formação – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. 5. Tecnologia educacional – Teses. I. Cardoso, Janaína da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0-15

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Victor Gil Mazzoleni Reis

Crenças sobre o ensino de pronúncia: pesquisa e prática docente na formação inicial de professores de língua inglesa

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 16 de junho de 2023.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Janaina da Silva Cardoso (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Patrícia Helena da Silva Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Cíntia Regina Lacerda Rabello
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio de diferentes pessoas que estiveram/estão presentes em minha vida nas esferas profissional, acadêmica e pessoal. Para evitar o esquecimento de alguns nomes ao recorrer à memória, destaco aqueles que contribuíram diretamente para o desenvolvimento desta pesquisa:

Agradeço aos meus pais e amigos pela constante motivação em continuar meus estudos e pesquisas no nível de pós-graduação.

À minha querida orientadora, Professora Dra. Janaina da Silva Cardoso, pela carinhosa acolhida, paciência e dedicação, e pelos ensinamentos compartilhados, através da indicação de leituras, das conversas e do *feedback* sobre minha produção.

Aos professores que integraram a banca de qualificação, Dra. Patrícia Helena da Silva Costa e Dr. Rogério da Costa Neves, pelas sugestões valiosas para aprimorar o desenvolvimento da pesquisa.

À banca de defesa, composta pelos professores que participaram da banca de qualificação, e, não menos importante, pelos professores, atuando como suplentes, Dra. Cíntia Regina Lacerda Rabello e Dr. Marcello de Oliveira Pinto, pelo pronto aceite em participar deste momento especial em minha vida acadêmica. Sou grato por terem lido o meu texto e pelas contribuições.

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa, pelo apoio nas leituras, orientações práticas sobre as normas do Programa de Pós-graduação da UERJ e incentivo constante.

Aos professores da pós-graduação, pelos ensinamentos e pela diligência na tarefa de adaptar suas aulas para o ambiente online durante o ensino remoto emergencial.

Às alunas e aos professores que participaram desta pesquisa, pela confiança, dedicação e entusiasmo no desempenho das tarefas. Aqui está o fruto do nosso trabalho! Espero que apreciem.

Aos alunos e colegas professores da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, pelo encorajamento a estudar a pronúncia do inglês e suas implicações para falantes brasileiros.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Não são as palavras que distorcem o mundo, é o medo e a vontade. As palavras são corpos transparentes, à espera de uma cor. O medo é a lembrança de uma dor do passado. A vontade é a crença num sonho do futuro. Não são as palavras que distorcem o mundo, é a maneira como entendemos o tempo, somos nós.

José Luís Peixoto

RESUMO

REIS, Victor Gil Mazzoleni. *Crenças sobre o ensino de pronúncia: pesquisa e prática docente na formação inicial de professores de língua inglesa*. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A pronúncia é um componente linguístico responsável pelo desenvolvimento de uma comunicação eficaz (inteligibilidade) na língua adicional. Embora o seu estudo seja importante para a formação docente, visto que o futuro professor irá ensinar os mecanismos de articulação dos sons da fala para que seus estudantes desenvolvam a oralidade (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010), o ensino de pronúncia nos cursos de Letras no Brasil tem enfrentado alguns desafios, como a priorização da teoria e o desenvolvimento insuficiente de metodologias de ensino (SILVA JR, 2017), fatores esses que acabam afetando as crenças e ações dos futuros docentes. Assim, procurando contribuir com avanços na área, esta pesquisa qualitativa, de viés interpretativista e do tipo estudo de caso, tem como objetivo verificar as contribuições que uma proposta de ensino de pronúncia da língua inglesa, com o auxílio das tecnologias digitais, pode oferecer aos graduandos em Letras-Inglês da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no que diz respeito à sua formação e posterior prática docente. Para tanto, 30 horas de aulas de pronúncia foram ministradas remotamente, durante o primeiro semestre de 2022, para cinco alunas matriculadas na disciplina Língua Inglesa III, que participaram respondendo a dois questionários, sendo entrevistadas e tendo sua produção acadêmica registrada para posterior análise. Também foi conduzida uma entrevista semiestruturada com três docentes do Instituto de Letras da UERJ que já haviam ministrado a referida disciplina para obter um relato sobre suas experiências. Dessa forma, a análise dos dados deu-se à luz da crítica de Barcelos (2001; 2004), no tocante à relação entre crenças e experiências no ensino de idiomas, e em diálogo com outros estudos de crenças acerca do ensino de pronúncia (SILVA; CAVALCANTI, 2019; MARTINS, 2020). Os resultados indicam que as alunas e professores acreditam que o ensino de pronúncia deve ocorrer de forma integrada aos demais componentes linguísticos, contemplando as variações e os contextos em que seus alunos estão inseridos, e que as tecnologias digitais auxiliam nessa tarefa. No entanto, crenças voltadas para um ensino não comunicativo de pronúncia estão presentes nos discursos das discentes, como a visão da pronúncia “perfeita” e a ênfase conferida ao estudo dos aspectos segmentais (fonemas). Não obstante, no final das atividades, as estudantes declararam estar mais confiantes teórica e metodologicamente para ensinar a pronúncia do inglês de forma significativa, com ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa de seus aprendizes.

Palavras-chave: Ensino de pronúncia. Língua inglesa. Crenças. Tecnologias digitais. Prática docente.

ABSTRACT

REIS, Victor Gil Mazzoleni. *Beliefs about pronunciation teaching: research and teaching practice in the initial English Language teacher education*. 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Pronunciation is a linguistic component responsible for the development of effective communication in the additional language (intelligibility). Even though its study is extremely important to teacher training, since trainee teachers will possibly teach the mechanisms of sound articulation to their future students in order to develop orality (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010), the study of pronunciation in the curriculum of the Language Studies graduate courses in Brazil has faced some obstacles, such as the emphasis on theory and the insufficient development of teaching approaches (SILVA JR, 2017), which may affect the trainee teachers' beliefs and actions. For this reason, aiming at contributing to broaden the studies in this area, the present qualitative case study seeks to investigate the contributions that an approach for teaching pronunciation, with the help of the digital technologies, may offer to the undergraduate students of the English Language and Literature Studies of Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), when it comes to their training and future teaching practice. Thus, during the first term of 2022, a 30-hour online course on English pronunciation was taught to five students enrolled in English Language III, who agreed to take part in the activities by answering two questionnaires, being interviewed, and having their academic production registered for further analysis. An interview was also conducted with three professors who have already taught this course at UERJ to obtain an account of their previous experiences. Regarding data analysis, the study of the participants' beliefs related to the teaching of English pronunciation was applied (BARCELOS, 2001; 2004), and we also compared such beliefs to those reported in other studies on the same issue (SILVA; CAVALCANTI, 2019; MARTINS, 2020). The results show that the students believed that the teaching of English pronunciation should be integrated to the other linguistic components, embracing language variations and the contexts to which their learners may be related. However, some beliefs about the existence of a “perfect” pronunciation, and the emphasis on the study of the segmental aspects (phonemes) of the language have been identified. Nevertheless, by the end of the lessons, the students mentioned that they have developed their theoretical and methodological repertoires and, consequently, have become more confident to teach the English pronunciation in a meaningful way, focusing on the development of the communicative competence of their future learners.

Keywords: English pronunciation. Beliefs. Digital technologies. Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Produção dos sons [ð] e [d].....	73
Figura 2 - Painel interativo com o IPA.....	74
Figura 3 - Exemplo de exercício de listening com pares mínimos para vogais.	75
Figura 4 - Jogo para trabalhar com as vogais [i:] e [ɪ].....	77
Figura 5 - Diagrama das vogais (IPA), com destaque para os sons [e] e [æ].....	78
Figura 6 - Exemplos de exercícios para a distinção e produção dos sons [e] e [æ].	78
Figura 7 - Vídeo do canal Rachel's English ilustrando a articulação dos sons [ʊ] e [u:].....	79
Figura 8 - Correlatos ortográficos de [ʊ] e [u:].	80
Figura 9 - Exercício sobre ditongos e tritongos.....	82
Figura 10 - Site com recurso de transcrição fonética e ilustração dos passos (1, 2 e 3) para sua utilização.....	82
Figura 11 - Exercício de transcrição fonética com vogais (resposta sublinhada).	83
Figura 12 - Exercício do tipo labirinto para o som [ʌ] incorporado ao Jamboard.	84
Figura 13 - Atividade do tipo jogo para a identificação do schwa.	85
Figura 14 - Jogo da velha (tic-tac-toe) com as vogais.....	86
Figura 15 - Exercício de transcrição fonética.....	87
Figura 16 - Exercício de transcrição sobre o tema partes do corpo.....	88
Figura 17 - Exercício de listening para os sons [θ] e [ð] e transcrição.....	89
Figura 18- Exemplos de palavras com consoantes silábicas e do processo de vocalização do “ɪ”	91
Figura 19 - Principais consoantes que não são pronunciadas em palavras e exemplos.	92
Figura 20 - Jogo de perguntas e respostas via Kahoot.	97
Figura 21 - Jogo da memória com transcrição fonética e imagens.	98
Figura 22 - Jogo para a prática das consoantes nasais.....	99
Figura 23 - Exercício sobre palavras homófonas e homógrafas.....	100
Figura 24 - Jogo para o reconhecimento de palavras com acento primário.	102
Figura 25 - Exercícios sobre a pronúncia dos sufixos -s e -ed.	105
Figura 26 - Jogo do labirinto para a vogal [æ], desenvolvido pelas alunas.....	109
Figura 27 - Modelo de diálogo com falha na comunicação devido à pronúncia.....	110
Figura 28 - Textos ilustrando falhas na comunicação devido à pronúncia.	111
Figura 29 - Mapa de Ensino de Pronúncia.	112

Figura 30 - Gráficos ilustrando a opinião das participantes sobre o grau de importância das habilidades na aprendizagem da língua inglesa.....	120
Figura 31 - Trabalho com pares mínimos em tirinha.	174
Figura 32 - Etapas do plano de aula de E3 e E4.	178
Figura 33 - Representação da produção do [ð].....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processos de transferências fonético-fonológicas comumente realizados por falantes brasileiros durante a produção oral em inglês.	28
Quadro 2 - Principais dificuldades na produção das vogais do inglês enfrentadas por falantes brasileiros.....	29
Quadro 3 - Etapas para o ensino comunicativo de pronúncia, sua descrição e exemplos de atividades.	31
Quadro 4 - Principais tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de pronúncia do inglês.	39
Quadro 5 - Cronograma das aulas de pronúncia da língua inglesa.	68
Quadro 6 - Visão geral sobre a primeira prova oral.	93
Quadro 7 - Visão geral sobre a segunda prova oral.....	113
Quadro 8 - Respostas para a terceira questão do questionário inicial.	120
Quadro 9 - Respostas para a quinta questão do questionário inicial.....	122
Quadro 10 - Roteiro da entrevista com os docentes.....	165
Quadro 11 - Roteiro da entrevista com as discentes	167
Quadro 12 - Exemplos de mudanças fonológicas em língua inglesa.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Notas da primeira avaliação (AV1).....	96
Tabela 2 - Notas da segunda avaliação (AV2).	117
Tabela 3 - Símbolos fonéticos em diferentes publicações.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
CAPT	<i>Computer-Aided Pronunciation Training</i>
CLL	<i>Community Language Learning</i>
EaD	Educação à Distância
EMI	<i>English as a Medium of Instruction</i>
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GA	<i>General American</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILE/UERJ	Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
IPA	<i>International Phonetic Alphabet</i>
LA	Língua Adicional
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>
RP	<i>Received Pronunciation</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TPR	<i>Total Physical Response</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUAS ADICIONAIS	19
2	O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE PRONÚNCIA	33
2.1	As TDIC como ferramentas para o ensino de pronúncia	35
2.2	Principais recursos tecnológicos para o ensino de pronúncia	38
2.3	As TDIC na pandemia: descortinando um contexto de desigualdades	41
3	CRENÇAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	44
3.1	Abordagens de investigação de crenças	46
3.2	Crenças sobre o ensino de pronúncia do inglês	49
4	METODOLOGIA	54
4.1	Caracterização da pesquisa	54
4.2	Participantes	55
4.3	Etapas de realização da pesquisa	56
4.4	Instrumentos para produção de dados	58
4.4.1	<u>Questionários</u>	59
4.4.2	<u>Entrevistas semiestruturadas</u>	60
4.4.3	<u>Produção discente</u>	61
4.4.4	<u>Diário de campo</u>	62
4.5	Análise dos dados	63
5	ATIVIDADES PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA DO INGLÊS	65
5.1	Observações sobre a nossa proposta de ensino de pronúncia	65
5.2	As aulas de pronúncia: atividades realizadas e observações do diário de campo 67	
5.2.1	<u>Semana 1 – Introdução ao curso</u>	71
5.2.2	<u>Semana 2 –Alfabeto fonético e o conceito de fonema</u>	74
5.2.3	<u>Semana 3 – Vogais (parte 1)</u>	75
5.2.4	<u>Semana 4 – Vogais (parte 2)</u>	80
5.2.5	<u>Semana 5 – Vogais (parte 3)</u>	83
5.2.6	<u>Semana 6 – Consoantes (parte 1)</u>	87
5.2.7	<u>Semana 7 – Consoantes (parte 2)</u>	89
5.2.8	<u>Semana 8 – Primeira avaliação</u>	92
5.2.9	<u>Semana 9 – Atividades e palavras homófonas e homógrafas</u>	96
5.2.10	<u>Semana 10 – Estudo dos alofones e acentos</u>	100
5.2.11	<u>Semana 11 – Pronúncia dos morfemas -s e -ed</u>	102

5.2.12	<u>Semana 12 – Variação linguística e seleção de materiais e recursos</u>	105
5.2.13	<u>Semana 13 – Ensino de pronúncia para falantes brasileiros</u>	108
5.2.14	<u>Semana 14 – Segunda avaliação</u>	112
5.2.15	<u>Semana 15 – Resultados e comentários</u>	115
6	CRENÇAS DOS PARTICIPANTES SOBRE O ENSINO DE PRONÚNCIA ...	118
6.1	Considerações preliminares sobre as crenças e os diferentes instrumentos	118
6.2	Crença sobre a importância da pronúncia da língua inglesa para a comunicação	119
6.3	Crença sobre a priorização do ensino dos aspectos segmentais da língua inglesa	123
6.4	Crença no uso de uma variante hegemônica como único modelo para as aulas de pronúncia	125
6.5	Crença sobre o ensino de pronúncia ser mais significativo quando articulado com os demais componentes linguísticos	129
6.6	Crença sobre a importância do estudo da pronúncia na formação docente	135
6.7	Crença de que os recursos tecnológicos digitais favorecem o ensino e a aprendizagem de pronúncia	137
6.8	Reunindo as crenças e tecendo comparações com outros estudos	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudante.....	161
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Docente	163
	APÊNDICE C - Questionário 1 respondido pelas discentes	165
	APÊNDICE D - Questionário 2 respondido pelas discentes	166
	APÊNDICE E - Entrevista semiestruturada realizada com os docentes	167
	APÊNDICE F - Entrevista semiestruturada realizada com as estudantes	169
	ANEXO A - Tabela comparativa dos símbolos fonéticos em diferentes publicação	171
	ANEXO B - Prova de compreensão auditiva (<i>listening</i>) - AV1	173
	ANEXO C - Prova escrita 1	174
	ANEXO D - Mudanças fonológicas na língua inglesa	176
	ANEXO E - Prova escrita 2	177
	ANEXO F - Plano de aula das alunas E3 e E4 e correção comentada.....	178
	ANEXO G - Plano de aula da aluna E5 e correção comentada.	180
	ANEXO H - Plano de aula da aluna E2 e correção comentada.	182

INTRODUÇÃO

O estudo da pronúncia passou a integrar os métodos de ensino de línguas adicionais a partir do final do século XIX, tendo como marcos a fundação da Associação Internacional de Fonética (1886) e o conseqüente avanço dos estudos no campo da Linguística Aplicada. Inicialmente, a pronúncia era ensinada por meio da repetição (*drills*), sem um contexto definido e de forma isolada dos demais componentes linguísticos (gramática e vocabulário). Nas décadas seguintes, o papel da pronúncia na comunicação foi alvo de diferentes pesquisas que apontavam para a necessidade de se valer dos conhecimentos da fonética e da fonologia da língua-alvo para auxiliar o aprendiz na articulação dos sons de forma acurada, o que culminou na criação de uma abordagem pautada na instrução explícita (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010; PENNINGTON, 1996).

Essas duas abordagens, repetição e instrução explícita, coexistem até hoje, sendo, muitas vezes, articuladas em conjunto para melhor atender às necessidades dos aprendizes. Ademais, na década de 1970, uma expressiva mudança de paradigma ocorreu nos estudos de ensino-aprendizagem de línguas, o alvorecer da Abordagem Comunicativa, cujo objetivo principal era o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, em detrimento da competência estrutural. Diante disso, o ensino das habilidades linguísticas (produção oral, escrita, leitura e compreensão oral) tornou-se integrado, voltado para um contexto de comunicação inteligível. No entanto, o ensino de pronúncia assumiu um caráter não prioritário nas principais metodologias que seguiam esta abordagem (JONES, 2002; CELCE-MURCIA *et al.*, 2010), ocorrendo majoritariamente através de atividades de repetição.

Nesse sentido, foi necessário investigar como a pronúncia das línguas adicionais poderia ser ensinada de forma a dialogar com os princípios de um ensino comunicativo, que contemple o uso da língua em diferentes contextos. Inicialmente, os estudos voltados para este tema priorizaram o ensino de língua inglesa como língua adicional, investigando como a pronúncia era abordada nos materiais didáticos e nos cursos de formação de professores, e as crenças dos professores e acadêmicos de Letras sobre a importância do ensino de pronúncia. Para a análise de materiais, Celce-Murcia *et al.* (1996) identificaram que os exercícios mais frequentes versavam sobre o ensino dos sons de forma descontextualizada, com ênfase para a reprodução (imitação) dos segmentos (fonemas). Em se tratando da formação docente, as pesquisas de Burgess e Spencer (2000), em um cenário global, e, no Brasil, de Delatorre (2007), Brawerman-Albini e Kluge (2010) e Silva Jr (2017), identificaram lacunas nos cursos

de formação de professores, no tocante ao ensino de pronúncia do inglês. Essas lacunas revelaram que o ensino dos aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo limitava-se ao estudo da teoria, em detrimento das metodologias de ensino voltadas para a prática pedagógica, contribuindo, assim, para o aumento da insegurança do futuro docente ao ensinar os sons do inglês. Dessa forma, faz-se necessário que os currículos dos cursos de Letras sejam revistos/adaptados a fim de contemplar o desenvolvimento do repertório metodológico do professor em formação, capacitando-o para ensinar a pronúncia da língua adicional de forma significativa e motivadora para os seus aprendizes, utilizando, para isso, diferentes recursos, como os tecnológicos digitais, com o intuito de engajar os alunos no processo de aprendizagem e explorar diferentes realidades e sotaques. Para isso, é importante que os docentes em formação reflitam sobre suas experiências com a aprendizagem de pronúncia do inglês, durante sua trajetória acadêmica, para a posterior identificação de suas crenças, procedimento este que tende a facilitar a introdução de questionamentos sobre novas abordagens e técnicas de ensino.

Reconhecendo que as crenças são oriundas de nossas experiências e interações sociais em determinado contexto (BARCELOS, 2001; 2004), seu estudo é de grande relevância no campo da Linguística Aplicada, uma vez que descreve comportamentos e ações de professores e estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem. No tocante ao ensino de pronúncia do inglês, os principais estudos sobre crenças apontam que ambos os licenciandos e os professores em atuação alegam não se sentir confiantes para exercer esta atividade, justificando não ter um repertório metodológico bem desenvolvido (BAKER; MURPHY, 2011; GILAKJANI, 2012). Além disso, os licenciandos argumentam que os materiais didáticos, em sua maioria, conferem pouca importância à pronúncia (COUPER, 2016) e retratam, em seus discursos, a crença na existência de uma pronúncia “correta”, provavelmente uma variante hegemônica, a ser seguida (HAUS, 2018). Logo, o estudo das crenças dos docentes em formação contribui para a reflexão sobre como as suas experiências como estudantes podem desencadear certas ações em sala de aula, possibilitando, ainda, a comparação entre teorias e metodologias (MICCOLI, 2010).

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo principal verificar as contribuições que uma proposta de ensino comunicativo de pronúncia da língua inglesa, com o auxílio das tecnologias digitais, pode oferecer aos alunos de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no tocante à sua formação e posterior prática docente. Essa proposta de investigação foi motivada pelo meu interesse no ensino de pronúncia do inglês para falantes brasileiros, de forma a desenvolver sua competência

comunicativa. Meu primeiro contato com a fonética e a fonologia da língua inglesa ocorreu no curso de idiomas quando eu tinha 14 anos. Na época, eu cursava o nível avançado (4 semestres) quando tive a disciplina *Phonetics and Phonology*, com a qual pude aprender sobre a anatomia do aparelho fonador, a classificação das vogais e consoantes, acentuação e entonação (com marcação de curvas prosódicas) e (muita!) transcrição de palavras, frases e textos.

Após a conclusão do curso de formação de instrutores (2008), comecei a lecionar na instituição onde estudei e, durante seis anos, assumi grande parte das turmas dessa disciplina. Como não dispúnhamos de recursos tecnológicos digitais naquele momento, eu utilizava com meus alunos objetos recicláveis para confecção de materiais de apoio, como garrafas de plástico e caixas de papelão para criar maquetes do aparelho fonador e caixas de fósforo para elaborar jogos da memória e de dominó com os símbolos fonéticos. Paralelamente a essas atividades, a disciplina de fonética era constantemente abordada nas reuniões de instrutores; muitos colegas, inclusive com formação em Letras, relatavam não possuir afinidade com o ensino dos aspectos fonético-fonológicos do inglês, fato este que me levou a sugerir a criação de um banco de atividades já prontas e uma compilação de textos e dicas de sites úteis.

Posteriormente, durante o curso de licenciatura em Letras Português/Inglês (2016), notei que os meus colegas, professores em formação, de forma geral, apresentavam dificuldades com o estudo dos símbolos fonéticos e atividades de transcrição, e durante as discussões em sala de aula, a preocupação em desenvolver técnicas e metodologias de ensino de pronúncia estava constantemente em pauta. Essa inquietação dos futuros docentes acerca da necessidade de uma ênfase na prática de ensino de pronúncia do inglês me motivou a pesquisar sobre o desenvolvimento de técnicas que visam auxiliar o docente no ensino de pronúncia da língua inglesa como língua adicional.

Assim, com o intuito de contribuir com avanços nos estudos nessa área, a presente pesquisa foi estruturada a partir dos seguintes questionamentos: (1) Como a pronúncia do inglês pode ser ensinada aos professores em formação?; (2) Quais aspectos sonoros da língua inglesa (segmental ou suprasegmental) são considerados pelos participantes como relevantes para o ensino de pronúncia?; e (3) Como as tecnologias digitais podem potencializar o ensino de pronúncia, com estímulo à autonomia dos alunos?

Para responder a essas perguntas, esta pesquisa, qualitativa e do tipo estudo de caso, compreendeu a realização de 30 horas de aulas de pronúncia, ministradas de forma remota pelo pesquisador na condição de professor substituto, para cinco estudantes regularmente matriculadas na disciplina Língua Inglesa III, que aborda a fonética e a fonologia da língua,

durante o segundo semestre letivo de 2021, ocorrido de fevereiro a junho de 2022, devido a mudanças no calendário acadêmico impostas pela pandemia de COVID-19. Também foram consideradas as experiências e opiniões de três professores de língua inglesa da UERJ que já lecionaram essa disciplina, a partir de sua participação em uma entrevista semiestruturada.

Integram o *corpus* de análise, ainda, as respostas a dois questionários (um preliminar e outro proposto no final das atividades), aplicados aos discentes participantes, e a entrevista semiestruturada conduzida com esses estudantes, bem como o registro de sua produção acadêmica e das impressões do pesquisador, anotadas em seu diário de campo online, durante as aulas de pronúncia. É importante mencionar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ em janeiro de 2022, e as atividades foram iniciadas após a assinatura eletrônica dos termos de consentimento pelos dois grupos de participantes.

Partindo da breve contextualização da pesquisa e de seu objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: (1) selecionar, adaptar e criar atividades para o ensino de pronúncia do inglês; (2) construir uma proposta de ensino de fonética e fonologia que una teoria à prática; (3) potencializar as aulas de pronúncia com o uso de recursos tecnológicos; e (4) contribuir para a construção de uma proposta de formação de professores que considere o desenvolvimento de técnicas de ensino de pronúncia.

A análise dos dados foi realizada de forma comparativa a partir da identificação das crenças registradas nos diferentes instrumentos adotados (questionários, entrevistas, produção discente e observações do diário de campo), à luz da crítica de Barcelos (2001; 2004), sobre o estudo das crenças, e em diálogo com demais estudos de crenças acerca do ensino de pronúncia (SHAH; OTHMAN; SENOM, 2017; BETTONI; CAMPOS, 2017; SILVA; CAVALCANTI, 2019; MARTINS, 2020). Ainda, descrevemos todas as atividades realizadas nas aulas de pronúncia e suas implicações para as crenças elencadas na pesquisa. Logo, acreditamos que, através do estudo das crenças, conseguiremos verificar as contribuições de nossa proposta de ensino de pronúncia para a formação docente e posterior prática pedagógica.

Esta dissertação é composta por este capítulo introdutório e por outros sete capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos um panorama sobre o ensino de pronúncia de línguas adicionais, com ênfase para o atual cenário, que preza pelo desenvolvimento da competência comunicativa sob o viés da inteligibilidade. Em seguida, apresentamos, no capítulo 2, uma discussão acerca do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de línguas, em especial no ensino da pronúncia do inglês, com sugestões de recursos que podem ser utilizados em sala de aula ou de forma autodidata.

No terceiro capítulo, parte integrante da fundamentação teórica, conceituamos crenças e discorremos sobre suas abordagens de investigação e seus principais estudos voltados para o ensino de línguas adicionais, com destaque para o ensino de pronúncia da língua inglesa. No capítulo de metodologia, caracterizamos e contextualizamos a pesquisa como sendo qualitativa e do tipo estudo de caso, descrevendo os agentes participantes, as etapas de pesquisa, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise.

O quinto capítulo ocupa-se da descrição das atividades realizadas e das observações registradas pelo pesquisador em seu diário. No sexto capítulo, foi realizada a análise das crenças das alunas e dos professores pesquisados acerca do ensino de pronúncia do inglês, identificadas, a partir de uma abordagem comparativa, nos diferentes instrumentos de produção de dados. Por fim, na seção destinada às considerações finais, refletimos sobre a pesquisa, a partir da retomada dos seus objetivos e perguntas, e elencamos temas para futuras investigações. Ao final do texto, nos anexos e apêndices, compilamos os termos de consentimento de participação na pesquisa, os questionários, entrevistas e avaliações propostas, além de alguns materiais que dialogam com a teoria apresentada.

1 O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LÍNGUAS ADICIONAIS

A preocupação com o ensino de pronúncia de uma língua adicional¹ (doravante LA) ocorreu no final do século XIX, em decorrência dos avanços nos estudos linguísticos impulsionados pelo Movimento de Reforma, que trouxe contribuições significativas para o ensino da oralidade. Influenciado pelos foneticistas Henry Sweet, Wilhelm Viëtor e Paul Passy, esse movimento foi marcado pela fundação da Associação Internacional de Fonética (1886) e o consequente desenvolvimento do Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet*, IPA), estabelecendo, assim, a fonética e a fonologia² como ciências e favorecendo o aprimoramento e a criação de metodologias de ensino que contemplassem a pronúncia como competência linguística (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

Enquanto os métodos tradicionais de ensino de línguas adicionais priorizavam a competência leitora através do estudo das estruturas e do léxico, como o Método de Gramática e Tradução³ e as demais abordagens baseadas na leitura, os novos métodos consideravam a comunicação oral na língua-alvo um dos seus objetivos principais. Logo, o primeiro que surgiu, no final do século XIX, para atender a esse objetivo foi o Método Direto⁴, a partir do qual a pronúncia passou a ter papel fundamental na comunicação (LARSEN-FREEMAN, 2000). O princípio desse método baseava-se na aprendizagem da

¹ Adotamos em nosso estudo o termo língua adicional (LA), pois acreditamos, como propõem Leffa e Ilara (2014), que o termo “adicional” não implica a necessidade de discriminar o contexto geográfico ou as características individuais do aprendiz. Assim, a LA imprime um respeito à língua do outro e às consequentes trocas culturais, a partir do momento em que um sujeito e sua identidade são inseridos em uma nova cultura, cujas práticas sociais são mediadas pela língua-alvo. Logo, o sujeito-aprendiz de línguas adicionais desempenha também o papel de agente construtor dessas práticas, devendo o seu conhecimento prévio ser considerado (RAMOS, 2021). Nessa perspectiva, esta língua (adicional) receberá influência do novo falante, conforme as interações sociais vão ocorrendo (CARDOSO, 2017). Isso posto, preferimos utilizar o termo Língua Adicional aos termos Língua Estrangeira e Segunda Língua (ELLIS, 1999), frequentes na literatura acerca do ensino de línguas, uma vez que o primeiro se refere a uma língua não-materna que é adquirida em ambiente de não-imersão e que procura atender a propósitos específicos, e o segundo compreende uma língua não-nativa para o aprendiz que é reconhecida como oficial de um país, com funções sociais e políticas reconhecidas.

² A fonética é a disciplina da linguística que estuda a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, que são representados entre colchetes (indicação de pronúncia). A fonologia é a disciplina da linguística que investiga o comportamento sonoro das línguas do ponto de vista de sua organização, apontando a distribuição e contraste entre fonemas, formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais. A representação fonológica é realizada entre barras transversais, indicando a análise abstrata da organização sonora (SILVA, 2021, p. 109-110).

³ Os nomes das metodologias de ensino de língua inglesa apresentadas nesse capítulo seguem a tradução proposta por Leffa (1998).

⁴ O Método Direto, embora tenha surgido na Europa na última década do século XIX, foi oficialmente reconhecido no Brasil em 1931, quando ocorreu a reforma educacional do ministro Francisco Campos durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (UPHOFF, 2008).

língua através de um processo de imitação e repetição, ou seja, os estudantes repetiam um modelo, fornecido oralmente pelo próprio professor ou por uma gravação em áudio, e tentavam ao máximo se aproximar da referida pronúncia.

O Método Direto, segundo Celce-Murcia *et al.* (2010), desenvolvido com base na observação de como as crianças aprendiam a língua materna, foi o precursor dos Métodos Naturalistas que surgiram décadas depois, como foi o caso do Método de Resposta Física Total (*Total Physical Response*, TPR), concebido por James Asher nos anos 70, e a Abordagem Natural, proposta por Krashen e Terrell no início dos anos 80. Ambos tinham como princípio o desenvolvimento inicial da capacidade de compreensão dos alunos sobre o sistema sonoro da LA, para a sua posterior produção. Dessa forma, a pronúncia aprendida de forma natural por repetição, e respeitando o tempo dos estudantes, tenderia a ser satisfatória e não demandaria um treinamento explícito para esse fim.

O crescente avanço nos estudos linguísticos voltados para a criação de metodologias de ensino, ainda durante a primeira metade do século XX, impulsionou pesquisas sobre o desenvolvimento da competência oral dos aprendizes. Essas pesquisas, por sua vez, consideravam a forma falada de uma língua o ponto de partida para o seu ensino, aplicavam os conhecimentos da fonética ao ensino de línguas e procuravam capacitar o professor, com sólido treinamento acerca dos sons da LA, para o exercício do ensino de pronúncia. Assim, satisfazendo às necessidades da aplicação dos conhecimentos da fonética no ensino de línguas, surgiram, no final da década de 1940, o Método Audiolingual, nos Estados Unidos, e a Abordagem Oral no Reino Unido (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

As aulas que seguiam o Método Audiolingual e a Abordagem Oral tinham como objetivo principal desenvolver a oralidade a partir da repetição e memorização de frases prontas, presentes no material didático, como sinalizam Richards e Rodgers (2001). Logo, o ensino de pronúncia ocorria de forma dedutiva através de treinamento explícito, isto é, a apresentação do IPA e de diagramas para ilustrar a articulação e a produção dos sons da LA. Em relação às técnicas de ensino, as abordagens que contrastavam os sons da língua-alvo eram as mais utilizadas, como os exercícios de repetição (*drills*) com pares mínimos, no qual eram apresentados aos alunos grupos de palavras em que cada par apresentava apenas a variação de um som na mesma posição, como observado em *sheep* [i:] e *ship* [ɪ]. Com o emprego dessa técnica, o professor exercitava a discriminação auditiva, enfatizando a diferença de sons comumente confundidos pelo seu grupo de falantes, e preparava os aprendizes para as atividades guiadas de prática oral.

Observamos, portanto, que o ensino de pronúncia encontrou, até meados da década de 1950, o seu alvorecer, alcançando posição de destaque nos métodos e abordagens de ensino de línguas adicionais. Esse cenário, contudo, viria a sofrer modificações na década seguinte, com o surgimento da Abordagem Cognitiva. Influenciada pelo gerativismo de Noam Chomsky e pela Psicologia Cognitiva, essa abordagem, pautada na relação entre linguagem e mente, entendia que a aquisição de uma língua ocorria através de processos mentais ativos, e não da formação de hábitos advindos da repetição (teoria behaviorista). Dessa forma, o ensino de gramática e do léxico passou a ser o seu objetivo principal, ao passo que o ensino de pronúncia ficaria em segundo plano, uma vez que a pronúncia adotada como modelo a ser seguido dificilmente seria alcançada (TSVETKOVA, 2017).

A década de 1960⁵ foi, assim, palco de intensas mudanças no tocante ao ensino de pronúncia, que abandonava o protagonismo conferido pelos métodos Direto e Audiolingual e pela Abordagem Oral, para adquirir uma postura de pouca relevância na comunicação (Abordagem Cognitiva). Entretanto, com o surgimento do Método Silencioso, também de viés cognitivista, no início dos anos 70, a ênfase no ensino de pronúncia foi resgatada, visto que seu principal objetivo residia na acuidade na produção dos sons e das estruturas da LA. Para isso, o professor falava o mínimo possível visando oferecer mais tempo de prática oral aos aprendizes, utilizando, como técnicas de ensino acerca da articulação dos sons, gestos, ilustrações, diagramas e barras *Cuisenaire*⁶. Uma das principais contribuições de Caleb Gattegno, idealizador do método, foi o desenvolvimento da tabela de sons e cores (alfabeto fonético adaptado), estabelecendo um padrão visual entre vogais, ditongos e consoantes, a serem utilizados em todas as aulas (CHERRY, 2002).

A primazia pelo desenvolvimento das habilidades orais, aliada aos avanços nos estudos do paradigma cognitivista nos anos 60 e 70, favoreceu a criação dos métodos Sugestologia (*Suggestopedia*) e Aprendizagem Comunitária da Língua (*Community Language Learning*, CLL). Desenvolvido pelo psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov em 1966, a Sugestologia propunha a ativação das capacidades e habilidades mentais com o objetivo de estimular a memória e a personalidade dos aprendizes, utilizando, para esse fim, atividades com foco na criatividade, como pinturas, músicas, tradução, dramatizações e diálogos. Já o método CLL, desenvolvido pelo psicólogo Charles A. Curran em 1976, baseava-se no

⁵ Trata-se do contexto europeu. No Brasil, os questionamentos acerca do caráter mecânico do Método Audiolingual ganharam força na década de 1970 (UPHOFF, 2008).

⁶ Blocos coloridos de madeira que eram utilizados para ilustrar padrões de entonação e as diferenças, por exemplo, na pronúncia dos sufixos -“-s” e “-ed”, conforme descrito por Celce-Murcia *et al.* (1996).

princípio de que as línguas adicionais fossem ensinadas a partir do trabalho colaborativo entre os próprios alunos, cabendo ao professor a função de mediador da interação e da acuidade. Embora ambos os métodos fossem pautados no diálogo e na interação entre pares, o ensino de pronúncia ocorria através da repetição de modelos geralmente fornecidos pelo professor/mediador (NURHASANAH, 2015; COLLIANDER; FEJES, 2021).

A partir de meados da década de 1970⁷, o entendimento acerca da aprendizagem de uma LA passou a ir além do conhecimento de estruturas e vocabulário (competência linguística), contemplando as intenções comunicativas e os aspectos funcionais da língua-alvo (competência comunicativa). Essa nova visão, com base em estudos como o de Hymes (1972) acerca das dificuldades de comunicação enfrentadas pelos aprendizes de línguas adicionais em situações autênticas não previstas nas aulas, contribuiu para o surgimento da Abordagem Comunicativa, também conhecida como Ensino Comunicativo de Línguas, tendo como princípio fundamental o uso da língua como meio de comunicação e interação. Dessa forma, segundo Richards (2006), o ensino comunicativo objetiva ensinar ao aluno as habilidades necessárias que irão prepará-lo para o uso inteligível da língua em contextos reais de comunicação.

O novo paradigma que considerava a comunicação o principal objetivo da língua, e que se popularizou na década de 1980, revelou a necessidade de renovar as técnicas e metodologias de ensino de pronúncia, uma vez que este componente está diretamente relacionado à inteligibilidade na comunicação, ou seja, a capacidade de ser compreendido por outro falante com o qual dialoga (PENNINGTON, 1996). Nessa concepção, o ensino de pronúncia visa auxiliar o aprendiz a se comunicar na língua-alvo de forma eficiente, e não copiar determinado sotaque, como defendido por métodos anteriores. Definido o papel da pronúncia como componente linguístico relevante para a comunicação, o próximo passo seria puramente metodológico, ou seja, o desenvolvimento de metodologias que auxiliassem o professor a ensinar a pronúncia com ênfase na inteligibilidade. Essa proeza, no entanto, parecia, em um primeiro momento, difícil de ser alcançada.

Celce-Murcia *et al.* (1996; 2010) afirmam que os idealizadores da Abordagem Comunicativa não desenvolveram uma forma de ensino de pronúncia que fosse ao encontro dos seus princípios. Logo, torna-se um grande desafio para o professor lidar com esta questão,

⁷ No Brasil, o questionamento sobre a necessidade de um ensino de línguas adicionais voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, com base em situações reais de comunicação e no estímulo à emancipação do aluno, teve início em 1978, quando um grupo de linguistas, dentre os quais destacamos o professor Almeida Filho, após concluir seus estudos de pós-graduação na Inglaterra, retornou ao Brasil, importando as ideias comunicativistas em vigor na Europa (UPHOFF, 2008).

o que, muitas vezes, contribui para que o profissional siga as técnicas apresentadas nos manuais didáticos, geralmente procedimentos de repetição. Ainda sobre esse cenário, Jones (2002) realizou, posteriormente, uma análise de diferentes livros didáticos voltados para o ensino comunicativo de pronúncia e constatou que a maioria dos exercícios apresentados nesses materiais eram descontextualizados, o que contrasta com os princípios de um ensino comunicativo. O pesquisador identificou que a técnica mais frequente para se ensinar pronúncia era a repetição, porém muitos alunos expostos a esse procedimento costumavam falhar no momento de transferir esse conhecimento para um contexto de comunicação cotidiana, o que indicou a necessidade de se desenvolver a capacidade de discernimento dos sons por parte dos estudantes, facilitando o reconhecimento de processos fonológicos mais complexos.

Assim, Celce-Murcia e colaboradoras, seguindo o estudo de Jones (2002) reportado acima, analisaram diferentes materiais didáticos, produzidos nos anos 80 e 90, que abordavam o ensino de pronúncia e identificaram as dez práticas mais frequentes executadas pelos professores, listadas a seguir:

- Escutar e imitar: técnica já utilizada no Método Direto e que consiste em escutar o modelo fornecido pelo professor – ou pela gravação – e repetir.
- Treinamento fonético: uso do alfabeto fonético e da descrição dos processos de articulação para facilitar a aprendizagem.
- Trabalho com pares mínimos: também utilizada no Método Audiolingual, esta técnica compara e contrasta, através de exercícios de repetição, os sons que são usualmente confundidos pelos alunos.
- Pares mínimos contextualizados: como resposta às críticas da Abordagem Cognitiva sobre a falta de um contexto para trabalhar com os pares mínimos, essa técnica foi criada, a partir da qual o professor estabelece o contexto e ensina e aplica os pares mínimos.
- Auxílio visual: ferramentas utilizadas pelo professor para facilitar a explicação de como os sons são produzidos e articulados, como gráficos de cores e sons, figuras, e *realia* (objetos reais).
- Trava-línguas: técnicas utilizadas no processo de correção de fala.
- Exercícios de aproximação e desenvolvimento: técnica utilizada especialmente em crianças para a aquisição da língua materna, na qual os alunos são encorajados a

produzir os fonemas que as crianças geralmente aprendem primeiro, depois evoluindo para fonemas mais complexos.

- Práticas de trocas vocálicas e de acentuação: técnica geralmente conduzida com alunos dos níveis intermediário e avançado, na qual o professor enfatiza a natureza das trocas vocálicas e de acentuação entre palavras relacionadas etimologicamente.
- Leitura em voz alta/recitação: os alunos leem em voz alta textos que são geralmente recitados, como poemas, discursos e diálogos, com ênfase nos aspectos suprasegmentais.
- Gravação das produções dos alunos: gravação, em áudio ou vídeo, da produção oral dos alunos, seja ela ensaiada ou espontânea.

Com base no exposto, podemos observar que a maioria das técnicas de ensino comunicativo de pronúncia elencadas pelas autoras prioriza a repetição de forma dissociada dos demais componentes linguísticos (estrutura e léxico). As pesquisadoras ainda apontam que a Abordagem Comunicativa confere protagonismo aos aspectos suprasegmentais da língua, uma vez que a acentuação, a entonação e o ritmo são os fatores que, na maioria das vezes, afetam a inteligibilidade.

A Abordagem Comunicativa, de acordo com Abrahão (2015), tem sido amplamente (e globalmente) utilizada em escolas e cursos de idiomas desde os anos 80, sendo considerada uma das abordagens mais eficazes para o desenvolvimento da competência comunicativa. Contudo, a existência de um método ideal para o ensino de línguas passou a ser questionada por linguistas ainda na década de 1990 (PRABHU, 1990), pavimentando o caminho para teorias como a “morte do método” (ALLWRIGHT, 1991), devido ao seu caráter prescritivo e pouco pragmático, e a pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2006), que desconstrói o conceito de método como um conjunto de procedimentos homogêneos aplicáveis em qualquer sala de aula e contexto. Com isso, o autor propõe uma condição de pós-método, caracterizada pela inter-relação entre a cognição de professores e estudantes e os diferentes contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A pedagogia pós-método, segundo o seu idealizador, é um sistema constituído por três princípios operacionais: da *particularidade*, na qual a pedagogia deve ser sensível ao contexto, valorizando as particularidades linguística, social, cultural e política; da *praticidade*, na qual o professor desenvolve suas teorias a partir da prática de ensino; e da *possibilidade*, derivado da pedagogia crítica de Paulo Freire, que se baseia no desenvolvimento de uma

consciência sociopolítica, abordando as relações de poder e visando à transformação social (KUMARAVADIVELU, 2006; ABRAHÃO, 2015).

Dessa forma, a abordagem pós-método (RICHARDS; RODGERS, 2001) procura, através de uma reflexão sobre os métodos históricos e sua aplicabilidade no contexto atual, oferecer aos aprendizes um uso autêntico da língua de forma a atender às suas necessidades comunicativas. Para isso, o “nativo”⁸, que antes era tido como um modelo a ser seguido, passa a ser considerado apenas mais um indivíduo que faz uso da língua-alvo. Essa mudança de paradigma, conforme observado por Crystal (2003), advém do caráter hegemônico da língua inglesa, iniciado após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que perdura na atualidade. Devido à sua posição de destaque no panorama mundial, o inglês pode ser reconhecido como língua franca (SEIDLHOFER, 2005; JENKINS, 2009), isto é, um instrumento de comunicação entre falantes que não compartilham a mesma língua materna. Assim, conforme o número de falantes “não nativos” aumenta, a língua-alvo (inglês) sofrerá transferências linguísticas e adequações de uso, principalmente no campo fonético-fonológico, como pondera Silva (2022). Sobre esse cenário, Graddol (2006) argumenta que o inglês, como língua global, redefine as identidades individuais dos seus falantes em todo o mundo, desencadeando transformações sociais e políticas, como o fato de muitos países que já adotaram o ensino de inglês na educação básica, se apropriando da língua e, conseqüentemente, desconstruindo a visão do inglês como língua estrangeira.

A valorização dos contextos sociocultural e político nos quais os aprendizes do inglês estão inseridos também foi tema de outros estudos voltados para o ensino da língua inglesa, dentre os quais destacamos o de Phillipson (1992), que sublinha, em uma perspectiva diacrônica, como o inglês tem sido um instrumento de dominação e apropriação cultural (imperialismo linguístico) e discorre sobre as transformações geradas nos países afetados; e os de Pennycook (1994) e de Jenkins (2000), que propõem uma política de ensino de inglês como língua internacional, desconstruindo o paradigma de que um idioma pertence somente à nação que o adota como primeira língua. Considerando a dimensão global da língua inglesa apontada por esses autores, não se faz conveniente defender a ideia de que um falante “nativo” seja o dono dessa língua e governe suas estruturas morfológica, sintática e fonológica. Retomando os apontamentos de Crystal (2003), o inglês atual é uma língua através da qual os falantes de diferentes nacionalidades podem, ao se comunicar, expressar suas identidades, costumes e valores de forma eficaz.

⁸ Falante da língua-alvo como primeira língua. O termo “nativo”, predominante no ensino de línguas adicionais na época, correspondia a um modelo a ser seguido pelos aprendizes.

Para uma comunicação eficaz em um LA, a pronúncia constitui um componente linguístico de extrema relevância. Morley (1994), por exemplo, introduz sua coletânea de artigos sobre a pedagogia da pronúncia declarando que a pronúncia inteligível⁹ é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Pennington (1996), nesse sentido, reforça que os sons da língua são responsáveis por diferenciar os significados lexical, gramatical e pragmático. Visando detalhar, em um nível metodológico-pedagógico, as abordagens de ensino de pronúncia atuais, Celce-Murcia *et al.* (2010) identificaram: a intuitivo-imitativa, que se refere à habilidade que o aprendiz possui em ouvir e imitar os sons da LA, sem necessidade de maior aprofundamento teórico; e a analítico-linguística, que envolve o ensino explícito de pronúncia (apresentação dos aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo). A combinação desses dois contextos, segundo Alves (2012), contribui para que o ensino de pronúncia ocorra de forma significativa.

Em relação ao tipo de conhecimento que cada um desses contextos (de exposição natural ou de instrução explícita) oferece, há, entre os linguistas aplicados, três posições principais: a posição de Não Interface, a de Interface Forte e a de Interface Fraca. A primeira, defendida por Prabhu (1987) e Krashen (1994), acredita que a aquisição da LA deve ocorrer de forma automática, assim como acontece com a aquisição da língua materna, considerando que o falante, durante o uso espontâneo dessa nova língua, só consegue recorrer ao conhecimento adquirido explicitamente. A posição de Interface Forte, defendida por DeKeyser (2003), é contrária à proposta anterior, já que admite que o conhecimento explícito da LA pode se transformar em conhecimento implícito em decorrência do uso da língua, ou seja, há uma interação entre ambas as abordagens.

Já a hipótese da Interface Fraca, defendida principalmente por Ellis (1997) e Doughty (2003), estabelece que alguns aspectos da LA que foram adquiridos através de instrução explícita podem se manifestar em situações espontâneas de comunicação, favorecendo, dessa forma, a realização de comparações entre os elementos de um determinado sistema, como o fonológico. Dentre esses três contextos, acreditamos que ambas as interfaces Fraca e Forte (em maior ou menor grau de explicitação do conhecimento teórico sobre fonética e fonologia) parecem contribuir para o entendimento acerca da articulação dos sons e dos processos prosódicos da LA, como acentuação e fala encadeada (*connected speech*), e para a

⁹ Morley (1994) define "pronúncia inteligível" como a capacidade do falante ser compreendido por outros com o qual dialoga, a partir da clareza na produção dos sons da LA, tanto nos seus aspectos fonéticos (segmentais) quanto nos prosódicos (suprasegmentais). Essa definição também é defendida por Pennington (1996), conforme já apresentado.

identificação de possíveis dificuldades enfrentadas pelos falantes e elaboração de técnicas de ensino que abordem a pronúncia de forma significativa.

No tocante ao ensino explícito de pronúncia (abordagem analítico-linguística e interfaces fraca e forte), há uma série de estudos que sugerem sua eficácia no desenvolvimento da proficiência oral em uma LA (LIMA JR, 2010). Neufeld (1978), em um dos estudos pioneiros na área, demonstrou que a instrução explícita auxiliou seus alunos anglófonos na aquisição da pronúncia do chinês e do japonês, sendo a maioria dos participantes avaliados como “nativos” por uma banca de juízes. Bongaerts (1999) também reportou a importância que a instrução explícita de pronúncia teve com os participantes de sua pesquisa, salientando que o treinamento fonético-fonológico pode contribuir para o estímulo à percepção dos contrastes entre os inventários fonéticos da língua materna e da LA. No Brasil, destacamos o estudo de Lima Jr (2010), realizado com alunos pré-adolescentes que foram submetidos à instrução explícita de pronúncia durante as aulas regulares de inglês, cujos resultados apontam que “esses efeitos têm durabilidade não apenas na retenção como também no desenvolvimento continuado da aquisição da pronúncia” (p. 766).

A justificativa para a necessidade de sistematizar teoricamente os aspectos fonético-fonológicos da LA pode ser embasada na hipótese de que o aprendiz deve estar ciente dos aspectos linguísticos (morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e fonológicos) da língua-alvo presentes no *input* que lhe é fornecido. Essa hipótese, denominada *Noticing Hypothesis*, foi proposta por Schmidt (1990), que argumenta que a aquisição de determinado aspecto da LA só acontece quando o aprendiz demonstra um grau mínimo de consciência sobre o que está sendo apresentado. Assim, o ensino explícito poderia auxiliar na identificação de dificuldades na produção de determinados sons e padrões prosódicos e no desenvolvimento de estratégias para minimizá-las.

Considerando as dificuldades, advindas de estudos empíricos, dos falantes brasileiros no tocante à pronúncia da língua inglesa, Zimmer, Silveira e Alves (2009) identificaram nove processos fonológicos que representam transferências na produção dos segmentos sonoros e padrões silábicos do português brasileiro para o inglês nos níveis segmental (fonemas) e suprasegmental (prosódia), como mostra o Quadro 1. À primeira vista, percebemos que grande parte dos processos compilados envolve a produção de consoantes. A esse respeito, os autores esclarecem que o inventário fonético do português brasileiro não engloba alguns sons consonantais do inglês, como [θ, ð, r, w, j, h, ŋ]. Ainda, os desvios mais comumente realizados por falantes brasileiros estão relacionados à produção de consoantes, como na

epêntese (adição) vocálica em segmentos silábicos que terminam com consoantes (*have* - ['hævi], *arrived* - [ə'raɪvɪd]).

Quadro 1 - Processos de transferências fonético-fonológicas comumente realizados por falantes brasileiros durante a produção oral em inglês.

Processos fonológicos	Descrição	Nível	Exemplos
Simplificação silábica (epêntese vocálica)	Adição de uma vogal no início ou final da sílaba.	Suprasegmental	<i>start</i> - [ɪsta:rt] <i>place</i> - [pleɪsɪ]
Substituição consonantal	Troca de uma consoante por outra, seja por dificuldades na articulação ou pela relação grafema-fonema.	Suprasegmental	<i>that</i> - [dæt] <i>radio</i> - ['xerdiou]
Epêntese ¹⁰ interconsonantal na realização do morfema '-ed'	Adição de uma vogal para formar [ɪd] ou [ed] (ao invés de [d] ou [t]).	Suprasegmental	<i>liked</i> - [laɪkɪd] <i>lived</i> - [lɪvɪd]
Assimilação vocálica	Substituição de uma vogal por outra.	Suprasegmental	<i>put</i> - [pʌt] (e não [ʊ]) <i>glad</i> - [glɛd] (e não [æ])
Vocalização das nasais finais	As vogais finais são nasalizadas ao invés da produção de [m] e [n].	Suprasegmental	<i>him</i> - [hɪ̃j] <i>moon</i> - [mū̃w]
Não-aspiração das plosivas em posição inicial	Produção das consoantes [p], [t] e [k] ao invés de [p ^h], [t ^h] e [k ^h] no início da palavra.	Segmental	<i>pound</i> - [paʊnd] (e não com [p ^h]) <i>time</i> - [taɪm] (e não com [t ^h]) <i>camp</i> - [kæmp] (e não com [k ^h])
Paragoge ¹¹ consonantal velar	Acréscimo da consoante [ŋ] após a nasal [ŋ].	Segmental	<i>sing</i> - [sɪŋŋ] <i>strong</i> - [stra:ŋŋ]
Desvozeamento terminal em obstruintes finais	Produção de consoantes surdas, ao invés de sonoras, no final das palavras.	Segmental	<i>does</i> - [dʌz̥] (ao invés de [dʌz]) <i>grab</i> - [græp̥] (ao invés de [græb])
Deslateralização e arredondamento de laterais líquidas em posição final	As consoantes líquidas [l] e [ɫ] são pronunciadas como [w] ou [ʊ].	Segmental	<i>fall</i> - [fɔ:w] <i>well</i> - [weʊ]

Fonte: ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009, e em tradução de BAUER; ALVES, 2011.

¹⁰ A epêntese é um fenômeno fonológico referente à adição de uma vogal ou consoante no interior ou no final da palavra (SILVA, 2011, p. 99-100).

¹¹ Paragoge representa um fenômeno fonológico no qual um ou mais segmentos são adicionados ao final de uma palavra (SILVA, 2011, p. 171).

Não só a articulação das consoantes do inglês pode gerar dificuldades na comunicação, mas também a produção das vogais, devido à pluralidade de formas em que esse segmento se encontra e às diferenças entre os inventários fonológicos do inglês e do português brasileiro. Assim, fazer a distinção entre as vogais curtas (ou frouxas) e longas (ou tensas) e articular corretamente as vogais centrais ([ə], [ʌ] e [ɜ:]) são relevantes para os aprendizes do inglês como LA. Para tanto, apresentamos a seguir, no Quadro 2, uma compilação das principais dificuldades que os aprendizes brasileiros enfrentam no tocante à produção das vogais do inglês, segundo Lima Jr. (2010), Godoy; Gontow; Marcelino (2006), Silva (2018) e Zimmer, Silveira e Alves (2009).

Quadro 2 - Principais dificuldades na produção das vogais do inglês enfrentadas por falantes brasileiros.

Vogais	Possíveis erros cometidos pelo aprendiz brasileiro	Exemplos
[ɪ] e [i:]	Trocar a vogal curta [ɪ] pela longa [i:], e vice-versa.	<i>live</i> - [lɪ:v] (ao invés de [i:]) <i>leave</i> - [li:v] (ao invés de [ɪ])
[e] e [æ]	Trocar a vogal curta [e] pela longa [æ], e vice-versa.	<i>bad</i> - [bæd] (ao invés de [e]) <i>bed</i> - [bed] (ao invés de [æ])
[ʊ] e [u:]	Trocar a vogal curta [ʊ] pela longa [u:], e vice-versa.	<i>book</i> - [bʊ:k] (ao invés de [u:]) <i>boot</i> - [bu:t] (ao invés de [ʊ])
[ʌ]	Trocar a vogal central [ʌ] pelas vogais [ʊ], [ɜ:] ou pelo ditongo [oʊ].	<i>luck</i> - [lʊk] (ao invés de [ʌ]) <i>love</i> - [lɔ:v] (ao invés de [ʌ]) <i>oven</i> - [ˈoʊvən] (ao invés de [ʌ])
[ə] (<i>schwa</i>)	Trocar a vogal átona [ə] por vogais tensas ou ditongos.	<i>China</i> - [ˈtʃɪnɑ:] (ao invés de [ə]) <i>chocolate</i> - [ˈtʃɒklɪt] (ao invés de [ə]) <i>gorgeous</i> - [ˈgɔ:rdʒʊəs] (ao invés de [ə]) <i>action</i> - [ˈækʃjən] (ao invés de [ə])

Fonte: LIMA JR., 2010; GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006; SILVA, 2018; e ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009.

Conhecendo as principais dificuldades de pronúncia enfrentadas pelos estudantes brasileiros ao aprender a língua inglesa, o professor poderá, portanto, escolher, com base na sua experiência e nas necessidades e objetivos dos seus alunos, a melhor forma de ensinar esse componente linguístico, seja através de exercícios de repetição (abordagem intuitivo-

imitativa), de treinamento explícito (abordagem analítico-linguística), ou da união desses dois procedimentos metodológicos. O importante é que a técnica escolhida atenda aos objetivos propostos e aos estilos de aprendizagem dos alunos, respeite as variações e os diferentes sotaques, desenvolva a comunicação eficaz e esteja em sintonia com os demais componentes linguísticos (gramática e vocabulário) em um dado contexto comunicativo genuíno. Entretanto, autores como Burgess e Spencer (2000), Delatorre (2007), Brawerman-Albini e Kluge (2010) e Silva Jr (2017) apontam que o ensino de pronúncia ainda carece de reformulação nos currículos dos cursos de formação de professores, uma vez que seu estudo é voltado para a teoria, em detrimento das metodologias de ensino, fator este que aumenta a insegurança do futuro docente ao ensinar os sons da LA.

Diante disso, percebemos, assim como constata Alves (2012), Barreto e Alves (2012) e Alves *et al.* (2020), a necessidade de que o ensino de pronúncia aborde o sistema linguístico em uso, de maneira contextualizada e voltada para a realidade do aluno. Logo, é importante que o professor, ainda durante sua formação, aprenda sobre os aspectos fonético-fonológicos do inglês de forma significativa e desenvolva técnicas de ensino variadas para este fim, de modo a atender às necessidades dos seus alunos e de acordo com o contexto em que eles estiverem inseridos. A respeito disso, Alves (2012) reforça que:

O profissional de ensino precisa não somente possuir conhecimento acerca do fenômeno que irá sistematizar, mas também deve prover oportunidades relevantes de exposição e prática desse aspecto específico em sala de aula. Essa necessidade se mostra de grande importância ao se discutir a sistematização de aspectos fonético-fonológicos, uma vez que uma aula “sobre” pronúncia, isolada e desvinculada de qualquer aspecto comunicativo, pode representar pouco para o educando. Deve ficar claro que todos os aspectos formais da L2 [...] devem ser ensinados em meio a um ambiente comunicativo e relevante. É preciso atribuir importância ao significado daquilo que é dito. (p. 221-222)

O ensino comunicativo de pronúncia, portanto, visa ao desenvolvimento de uma comunicação inteligível. Dessa forma, as abordagens metodológicas (repetição e instrução explícita) se unem para que o aprendiz possa identificar e discriminar os sons ou parâmetros prosódicos da LA que estão sendo abordados, para, assim, produzi-los em diferentes contextos. Para que essa tendência contemporânea seja colocada em prática de forma eficaz, faz-se necessário que o docente tenha uma base teórica e metodológica consistente acerca dos sons da língua-alvo em uso e de como ensiná-los. Visando contribuir com essa tarefa, e conseqüentemente preencher uma lacuna no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, Celce-Murcia *et al.* (1996; 2010) propuseram um modelo para o ensino comunicativo de pronúncia composto por cinco etapas que compreendem a descrição e análise do som,

seguida por atividades de reconhecimento, repetição e prática oral, variando de forma controlada a livre e espontânea, como apresentado no Quadro 3.

As autoras do modelo de ensino comunicativo de pronúncia sublinham que as cinco etapas propostas são flexíveis, a depender das necessidades dos aprendizes, como o reforço ou a revisão de um som ou padrão fonológico, podendo ou não ocorrer na mesma aula. Ademais, as pesquisadoras defendem o ensino tanto dos aspectos segmentais (fonemas e alofones) quanto dos suprasegmentais (acentuação, ritmo e processos da fala encadeada), embora apontem que este último grupo (prosódia) seja o que mais interfere na comunicação, visto que a entonação, o emprego do acento (*stress*) nas palavras e frases e os processos de fala encadeada estão diretamente associados à oralidade e fluência na LA.

Quadro 3 - Etapas para o ensino comunicativo de pronúncia, sua descrição e exemplos de atividades.

Etapa	Procedimento	Exemplos de atividades
1. descrição e análise	Ilustração de como o som é articulado e como eles ocorrem no discurso.	Utilização de imagens, diagramas, vídeos e objetos que auxiliem na demonstração de como o som (ou a forma-alvo) é produzido (ex.: a utilização de um elástico para mostrar a diferença entre uma vogal longa e uma curta).
2. discriminação auditiva	Prática de atividades de <i>listening</i> com <i>feedback</i> sobre a habilidade do aprendiz em distinguir os sons apresentados.	Atividades de compreensão auditiva com pares mínimos contextualizados (ex.: escolher a resposta correta para completar uma frase ou letra de música).
3. prática controlada e <i>feedback</i>	Atividades com foco na forma e acurácia, direcionando os aprendizes a monitorar sua própria produção.	Leitura em voz alta de poemas, rimas, diálogos, com os materiais fornecidos pelo professor.
4. prática guiada e <i>feedback</i>	Foco na fluência e acurácia, através de atividades semiestruturadas.	Exercícios do tipo <i>information-gap</i> ¹² , ordenar os eventos de uma história, completar frases.
5. prática comunicativa e <i>feedback</i>	Prática livre com foco na negociação de significado a partir do uso dos aspectos fonológicos aprendidos em situações reais de comunicação.	Atividades de debate, resolução de problemas, conversas livres, entrevistas e contação de histórias.

Fonte: CELCE-MURCIA *et al.*, 1996; 2010.

¹² Também denominados exercícios de lacuna de informação. Consistem na troca de informação entre pares, com foco no desenvolvimento da oralidade, para completar uma tarefa (RIBEIRO, 2013).

Os aspectos segmentais estão presentes no nível da palavra, sendo a troca de fonemas, aliada a determinado contexto, uma das causas de dificuldades na compreensão. Imaginemos a seguinte situação narrada por Mark Hancock, e disponível em seu site¹³: em um restaurante, uma moça chama o garçom e, com um olhar inquisitivo, diz “*What’s in the soup? It tastes like crap.*”. O garçom, surpreso, faz mais algumas perguntas até descobrir que a cliente se referia a “*crab*” (caranguejo), e não “*crap*” (gíria para “porcaria”). Em um primeiro momento, a confusão entre os fonemas [p] e [b] causou o mal-entendido, que foi solucionado pelo decorrer da conversa.

Já os aspectos suprasegmentais (fonológicos ou prosódicos) estão relacionados ao nível frasal e às intenções de comunicação, expressas através da entonação, da tonicidade e de pausas (GHANEM; KANG, 2018). Por exemplo, a simples mudança na entonação ao pronunciar uma *question tag* pode gerar diferentes interpretações. Na frase “*Mr. Thompson is the new English teacher, isn’t he?*”, o uso de uma entonação ascendente (*isn’t HE?*) designa uma pergunta genuína, ou seja, quando o falante realmente quer saber sobre determinada informação. Entretanto, ao pronunciar a estrutura com uma entonação descendente (*ISN’T he?*), o falante realiza uma pergunta retórica, somente com o intuito de confirmar algo.

Assim, uma abordagem de ensino que valorize os dois aspectos tende a favorecer a autonomia do estudante (professor em formação), como na leitura da transcrição em um dicionário, na realização de anotações acerca da pronúncia de uma palavra e na melhor compreensão dos processos prosódicos e variações linguísticas, indo ao encontro do posicionamento de Kelly (2000), Dale (2001) e Alves (2012). No tocante à promoção da autonomia do aprendiz, destacamos, como recursos disponíveis, os dicionários online, nos quais é possível ouvir a pronúncia das palavras e consultar sua transcrição, sites e aplicativos com exercícios de compreensão auditiva e jogos que facilitam o estudo da pronúncia, e vídeos que ilustram a produção dos sons e padrões prosódicos em diferentes variações. No capítulo seguinte, discorreremos sobre a seleção e utilização dos recursos tecnológicos digitais voltados para o ensino e a aprendizagem de pronúncia.

¹³ Disponível em: <http://pronpack.com/funny-misunderstandings/> (Acesso em: 14 mar. 2023).

2 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE PRONÚNCIA

Quando pensamos na palavra “tecnologia”, provavelmente evocamos à mente ideias relacionadas a dispositivos eletrônicos, internet, conectividade, comunicação em massa, globalização, entre outras. Essa visão reflete os usos e as demandas da sociedade moderna, que utiliza certos recursos eletrônicos e digitais para o seu próprio progresso. No entanto, o conceito de tecnologia é tão antigo quanto a história da humanidade (KENSKI, 2012), a começar pela linguagem. Segundo a autora, a linguagem é um tipo de tecnologia que não está associada a equipamentos eletrônicos, assim como o livro e os instrumentos de escrita, itens que impulsionaram a evolução cognitiva da nossa espécie. Assim, podemos concluir que a tecnologia “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2012, p. 23).

Para o ensino de línguas, Paiva (2015) explica que o livro representa um dos mais antigos recursos tecnológicos, sendo utilizado até hoje em diferentes escolas e cursos de idiomas ao redor do mundo. Os primeiros registros do seu uso para fins pedagógicos datam da Idade Média e correspondem a compêndios de gramática, sendo utilizados apenas pelos professores, uma vez que era um recurso custoso. Posteriormente, no final do século XIX, o primeiro recurso tecnológico em áudio foi incorporado às aulas de línguas, o fonógrafo, inventado por Thomas Edison em 1878.

A primeira década do século XX marcou a produção e comercialização de materiais gravados em áudio como complemento ao livro didático. Já as décadas seguintes presenciaram o florescer de tecnologias aplicadas ao ensino: nos anos 30, os estúdios Walt Disney desenvolveram curtas animações para o ensino de inglês; nos anos 50, o primeiro modelo de laboratório de línguas foi criado (cabines isoladas para exercícios de compreensão auditiva e gravação de fala), sendo amplamente questionado por não promover a interação entre pares e por estimular os hábitos de repetição de estruturas descontextualizadas; em paralelo, o rádio e a televisão foram outros recursos utilizados para a difusão do ensino de línguas, mas, por terem suas transmissões em tempo real, enfrentavam dificuldades de adaptação à rotina do espectador/estudante. Contudo, conforme a televisão foi se tornando um veículo mais acessível financeiramente, e sendo constantemente aprimorada, houve, pelo grande mercado editorial, a introdução dos vídeos gravados para o ensino de línguas, recurso este que foi progressivamente migrando para novos formatos, como os CD-ROMs e os DVDs (PAIVA, 2015).

O próximo passo evolutivo mais significativo das tecnologias aplicadas ao ensino corresponde à internet. Através dessa ferramenta, seus usuários conseguem, em tempo real, interagir uns com os outros, compartilhando ideias, opiniões e ensinamentos. Para Santaella (2013), a internet propiciou o surgimento de inúmeras mídias sociais que favorecem a convivência instantânea entre as pessoas, que utilizam a linguagem como meio de interação no ambiente digital. O termo “digital”, do latim *digitus* (“dedo”), refere-se ao conjunto de instrumentos, nas suas múltiplas linguagens e semioses, apresentados nas telas dos diferentes dispositivos eletrônicos, ou seja, recursos (textos, vídeos, áudios) que temos à disposição mediante um simples clique.

Atualmente, as tecnologias digitais estão presentes no nosso dia a dia, transformando a nossa forma de estudar, trabalhar, se relacionar e se comunicar. Assim, é importante que as instituições de ensino de línguas utilizem essa tecnologia ubíqua (CASTELLS, 2006) como forma de engajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Lévy (1999), a internet tem como benefício facilitar a comunicação entre indivíduos inseridos no universo virtual (ciberespaço), que pode ser utilizado para fins pedagógicos. É nesse contexto que surgem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), ferramentas mediadoras da aprendizagem que oferecem práticas de ensino que vão além da sala de aula e que conferem protagonismo e autonomia ao estudante, promovendo questionamentos, busca e compartilhamento de informações.

As TDIC podem ser empregadas pelo professor de diferentes maneiras, dentre as quais destacamos: o uso do telefone celular (*mobile learning*) para realizar buscas, assistir a vídeos, ouvir música e *podcasts*, compartilhar textos e outros arquivos, jogar, fazer postagens nas redes sociais ou em sites colaborativos, baixar e ler *e-books*; o uso da plataforma de cursos online MOOC (*Massive Open Online Course*) e os MOOC *Camps*¹⁴, como extensão da sala de aula; a utilização dos aplicativos da *Google Suite for Education*, que conta com diversas ferramentas que otimizam o trabalho de preparação e organização do professor, conferem maior dinamismo às aulas e autonomia ao discente, incentivando a reflexão e o trabalho colaborativo. Entretanto, o uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos só atinge o seu objetivo quando o docente sabe como utilizar essas ferramentas para auxiliar os seus

¹⁴ Os MOOCs são cursos online abertos que oferecem ações educacionais de qualidade, a baixos custos e promovidas por universidades conceituadas, a muitos profissionais. Já os MOOCs *Camps* compreendem o curso online e a realização de encontros presenciais para que os participantes e facilitadores possam discutir sobre os temas abordados no curso e trocar experiências. Na UERJ, por exemplo, contamos com o projeto CEALD MOOC *Camp*, fruto da parceria entre a Embaixada dos Estados Unidos, responsável pelos MOOCs, e o projeto de extensão *Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital: o desafio da equidade na formação de professores de línguas* (CEALD/UERJ), que tem como objetivos diminuir a evasão nos anos iniciais do curso de Letras e contribuir com cursos de atualização para docentes (CARDOSO, 2020).

estudantes a selecionar as informações significativas e transformá-las em conhecimento. Nesse sentido, Cardoso (2013) reforça que não basta o acesso às tecnologias, mas é preciso utilizar o que está acessível na busca pelo conhecimento e a criatividade. Para tanto, o educador deve ter uma conscientização metodológica sobre o uso das tecnologias no contexto escolar.

2.1 As TDIC como ferramentas para o ensino de pronúncia

Com o aprimoramento das tecnologias digitais voltadas para o ensino de línguas, o estímulo ao desenvolvimento da competência comunicativa também atingiu o ciberespaço. Para o ensino de pronúncia, há uma variedade considerável de *softwares*, *websites*/plataformas e aplicativos que oferecem dicas de estudo aos seus usuários, abrangendo a produção e articulação dos sons e padrões prosódicos da língua-alvo (instrução explícita), exercícios de repetição e de treinamento fonético (gravação de voz) e o reconhecimento de variações regionais (DANELUCI, 2015).

O principal objetivo da utilização dos recursos tecnológicos no ensino de pronúncia, consoante Stenson *et al.* (1992) e Revell-Rogerson (2021), é motivar os aprendizes no processo de aprendizagem, fornecer *feedback* e compartilhar técnicas para a utilização desse conhecimento na comunicação. Os autores acrescentam que também há uma variedade de recursos tecnológicos voltados para o estudo autônomo, no qual o aprendiz, no seu próprio ritmo, estuda a pronúncia da língua-alvo a partir de atividades interativas. Todos esses recursos integram o denominado Ensino de Pronúncia Mediado por Computador (*Computer-Aided Pronunciation Training*, CAPT), conforme apontado por Koksall e Beyhan (2013). Sobre o CAPT, Revell-Rogerson (2021) reconhece sua relevância no ensino, especialmente autodidata, de pronúncia, mas constata a falta de um direcionamento pedagógico, que seria promovido pelo professor.

O campo da aprendizagem de línguas mediada por computador tem se desenvolvido amplamente nas últimas décadas, e o interesse pelo ensino de pronúncia mediado por computador tem crescido de igual forma, com a recente proliferação de aplicativos e recursos para a *web* e *smartphones*. Alguns desses recursos tecnológicos se tornaram altamente sofisticados, incorporando, em alguns casos, tecnologias como o reconhecimento automático de fala e a inteligência artificial, e, conseqüentemente, criando oportunidades para a produção da língua e *feedback* individualizado. Obviamente, a crescente atração e disponibilidade dessas

ferramentas não garantem o seu valor ou aplicabilidade pedagógica, e, de fato, a partir de um olhar mais atento, os recursos oferecidos pelo CAPT parecem ser mais tecnologicamente direcionados do que pedagogicamente guiados, faltando os sólidos fundamentos pedagógicos necessários para garantir a eficiência no aprendizado de línguas.¹⁵ (REVELL-ROGERSON, 2021, p. 2, tradução nossa)

Concordamos com o posicionamento de Revell-Rogerson (2021, p. 2-3) no tocante à necessidade de um embasamento pedagógico para o refinamento das atividades de pronúncia mediadas por computador, em prol do seu propósito comunicativo. O pesquisador ainda afirma que, em alguns casos no estudo de pronúncia, o avanço tecnológico pode acarretar um retrocesso pedagógico, ou seja, um retorno às atividades descontextualizadas de repetição propostas pelo Método Audiolingual, reduzindo a importância da função comunicativa deste componente linguístico. Esse método, ainda utilizado nos dias de hoje, não é suficiente para o desenvolvimento das competências comunicativa e fonológica dos aprendizes, necessitando ser adaptado às realidades dos falantes (pós-método) e em diálogo com as demais funções do discurso (ensino comunicativo de línguas).

Segundo Yoshida (2018), muitos professores sentem-se inseguros sobre como ensinar pronúncia, sentimento este que se intensifica quando se deparam com o uso de computadores, telefones celulares e outras tecnologias voltados para este fim. No entanto, quando o foco do docente é direcionado, primeiramente, para o tipo de atividade a ser desenvolvida e, em seguida, para o recurso que melhor se adapte aos objetivos estabelecidos, as chances de engajamento dos aprendizes e consequente êxito no processo são maiores. Nesse sentido, o autor estabelece quatro critérios para a seleção dos recursos tecnológicos digitais, os quais são: (1) adequação aos objetivos de aprendizagem, estabelecidos para cada tópico ensinado; (2) qualidade e precisão das ferramentas, no tocante à teoria desenvolvida e à prática pedagógica; (3) praticidade de uso, como o fácil manuseio pelos alunos e professores; e (4) acessibilidade, referindo-se aos custos, se existentes, e ao contexto em que os alunos estão inseridos.

¹⁵ Tradução nossa para: “The field of computer-assisted language learning has developed massively in recent decades, and interest specifically in Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT) has grown similarly, with a recent proliferation of web-based and mobile apps and resources. Some of these are becoming increasingly technologically sophisticated, in some cases incorporating technologies such as automated speech recognition and artificial intelligence, further enabling opportunities for language production and individualised feedback. The increasing attractiveness and availability of such tools does not of course ensure their pedagogic value or effectiveness, and, in fact, on closer inspection many CAPT resources appear to be technology-driven rather than pedagogy-led, lacking the solid pedagogic underpinnings required to ensure effective language learning.”

O uso das TDIC no ensino de línguas representa, portanto, uma evolução do tradicional laboratório de línguas, que passa a se tornar um espaço de infinitas possibilidades de criação e de interação em um único dispositivo eletrônico. A respeito da interação, Celce-Murcia *et al.* (2010) sugerem algumas atividades, como a criação de um site para cada turma, complementando as aulas regulares, no qual os estudantes e o professor poderiam compartilhar materiais, dialogar nos fóruns de discussão e fornecer *feedback*. Para isso, destacamos a importância do professor para selecionar e organizar os materiais, coordenar os recursos, monitorar e avaliar a produção e o engajamento dos estudantes. Nesse quesito, as autoras (p. 360-361) estabelecem uma lista de atividades que poderiam ser incluídas no site, elencadas a seguir:

- Materiais (*handouts*) padronizados, como formulários de autoavaliação, folhas de exercícios e instruções de realização das atividades;
- *Links* de redirecionamento para sites;
- Um fórum para o compartilhamento de arquivos de áudio, no qual os estudantes poderiam submeter suas gravações, dar e receber *feedback*;
- Um fórum para a interação através da escrita, possibilitando a publicação de perguntas sobre os temas estudados e o compartilhamento de experiências de aprendizagem;
- Arquivos de áudio e vídeo que contemplem diferentes sotaques;
- Gravações da produção discente realizada em sala de aula;
- Calendário com um resumo das atividades, avaliações e suas respectivas datas.

Como plataformas a serem utilizadas para essa extensão da sala de aula, citamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹⁶, adotado oficialmente pela UERJ, e o *Google Classroom*¹⁷, parte integrante da suíte *Google for Education*. Ambas permitem o compartilhamento de materiais (textos, áudios e vídeos), a submissão de tarefas, e posterior correção e *feedback* pelo professor, a criação de fóruns e de um mural para comunicações, o lançamento de notas e estabelecimento de prazos, o envio de mensagens privadas, dentre outras funções.

¹⁶ <https://ava.pr1.uerj.br/>

¹⁷ <https://classroom.google.com/>

2.2 Principais recursos tecnológicos para o ensino de pronúncia

Em se tratando de técnicas de ensino de pronúncia mediadas pelas TDIC, o professor pode valer-se daquelas que priorizem o uso da língua em situações reais de comunicação, como as atividades com músicas, trechos de filmes, séries e vídeos em geral. Ademais, a utilização de *softwares* de gravação de voz e sites educativos, com a orientação do docente, pode potencializar a aprendizagem. Nesse sentido, Daneluci (2015) relata que um grande avanço no ensino de pronúncia está relacionado ao uso das tecnologias digitais, com o intuito de fornecer ao aluno um auxílio visual e *feedback* sobre o seu desempenho, e, ainda, desenvolver a colaboração e a autonomia do discente, tornando o ensino mais atrativo.

Para Maria Filho (2018), Martins e Borges (2017) e Daneluci (2015), o uso de *softwares*, como o *Connected Speech*¹⁸ e o *Praat*¹⁹, apresenta um grande potencial para desenvolver a pronúncia da língua inglesa, visto que são capazes de identificar os desvios de pronúncia e entonação nas falas dos usuários e fornecer *feedback*. Jesus *et al.* (2016) elencam alguns sites contendo exercícios de compreensão auditiva, jogos, tabelas interativas com o alfabeto fonético internacional, exercícios de transcrição fonética, além de materiais que podem ser impressos e reproduzidos pelo professor. Quando bem utilizadas e monitoradas pelo docente, essas ferramentas tecnológicas podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de pronúncia da língua inglesa.

Procuramos, portanto, compilar no Quadro 4 abaixo, a partir das sugestões desses autores, os recursos tecnológicos, inteira ou parcialmente gratuitos, que visam ao desenvolvimento da pronúncia do inglês. Ainda, com o intuito de atualizar esta listagem -e contribuir com avanços na área-, adicionamos algumas ferramentas que utilizamos durante a realização desta pesquisa, como *YouGlish*, *English Club - pronunciation*, *Language Varieties (University of Hawaii)*, *5-minute English pronunciation lessons*, *Oxford Online English Pronunciation Lessons* e *Hancock & McDonald ELT*.

¹⁸ <https://connected-speech.software.informer.com/>

¹⁹ <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

Quadro 4 - Principais tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de pronúncia do inglês (continua).

Recurso	Tipo	Funções	Endereço eletrônico (Acesso em 10 fev. 2023)
<i>Connected Speech</i>	software (versão gratuita por 30 dias)	Este programa fornece uma descrição e análise dos aspectos fonológicos da língua inglesa, através dos símbolos fonéticos, e transcrição dos arquivos de fala submetidos, fornecendo <i>feedback</i> ao usuário.	https://connected-speech.software.informer.com/
<i>Pronunciation and fluency assessment (Speechace)</i>	site	Esta ferramenta avalia os aspectos segmentais e suprasegmentais da LA. Inicialmente, o aluno ouve uma palavra ou frase, e, em seguida, ele deve reproduzi-la, sendo-lhe atribuída uma nota de acordo com o seu desempenho. Este é um bom recurso para trabalhar fonemas comumente pronunciados de forma errada por falantes brasileiros ([ə], [θ], [ð], [æ], [ŋ]) e formas do <i>connected speech</i> .	https://www.speechace.com/
<i>To Phonetics</i>	site	Através desta ferramenta, alunos e professores conseguem digitar palavras e sentenças na língua inglesa e realizar a conversão para a forma transcrita. Ainda é possível ouvir o áudio.	https://tophonetics.com/
<i>ESL Games World</i>	site	Este site oferece diversos jogos para a prática de pronúncia de língua inglesa, como <i>quizzes</i> e exercícios de compreensão auditiva.	https://www.eslgamesworld.com/members/games/pronunciation/index.html
<i>Interactive Phonemic Chart (Cambridge English Online)</i>	site	Esta plataforma conta com diferentes recursos: tabela interativa com os fonemas da língua inglesa, jogos e <i>flashcards</i> para impressão.	http://cambridgeenglishonline.com/interactive_phonemic_chart/
<i>Praat</i>	software (gratuito)	Ferramenta que permite a gravação e posterior análise acústica, a partir dos arquivos sonoros armazenados.	https://www.fon.hum.uva.nl/praat/
<i>Speech Accent Archive</i>	site	Este site permite a comparação entre diferentes sotaques de falantes da língua inglesa e apresenta o inventário fonético de cada variação.	https://accent.gmu.edu/
<i>IOWA's Sounds of Speech</i>	site e aplicativo para <i>smartphone</i>	Este site opera com a descrição fonética das línguas inglesa, alemã e espanhola, bem como diagramas ilustrando a articulação dos sons, arquivos de áudio e vídeo.	https://soundsofspeech.uiowa.edu/
<i>Rachel's English</i>	site	Através de vídeos curtos e dicas de estudo, a professora (Rachel) ensina a articulação dos sons do inglês e processos fonológicos, como <i>stress</i> e <i>connected speech</i> .	https://rachelsenglish.com/
<i>YouGlish</i>	site	Ferramenta que permite com que o usuário busque pela pronúncia de uma palavra ou grupo de palavras em inglês, de acordo com a variação escolhida. O site, então, faz uma varredura em vídeos do <i>YouTube</i> , plataforma integrada, que contenham essa(s) palavra(s) nos mais variados contextos, exibindo também a legenda.	https://youglish.com/

Quadro 4 – Principais tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de pronúncia do inglês (conclusão).

<i>English Club - pronunciation</i>	site	Este site dispõe de lições teóricas de pronúncia e atividades práticas online e algumas disponíveis para impressão. Há, ainda, uma seção de perguntas frequentes com as principais dúvidas que os estudantes de fonética e fonologia geralmente apresentam.	https://www.englishclub.com/pronunciation/
<i>Language Varieties (University of Hawaii System)</i>	site	Esta página oferece um panorama acerca de algumas variações da língua inglesa em diferentes continentes e um glossário sobre dialetos, línguas regionais, <i>pidgin</i> e línguas indígenas autóctones. As informações são agrupadas em: contextualização histórica e níveis estrutural, lexical e fonológico.	https://www.hawaii.edu/satocenter/langnet/index.html
<i>5-minute English pronunciation lessons</i>	site	A proposta do site é fornecer, em um formato de autoestudo, um panorama teórico sobre os aspectos segmentais e suprasegmentais do inglês, seguido por exercícios práticos.	http://www.5minuteenglish.com/pronunciation.htm
<i>Oxford Online English Pronunciation Lessons</i>	site	A página oferece uma diversidade de videoaulas com ênfase no desenvolvimento da pronúncia do inglês. Os vídeos são dinâmicos e o conteúdo fonético-fonológico é ensinado de maneira contextualizada (com situações do cotidiano), através de técnicas de discriminação auditiva e repetição.	https://www.oxfordonlineenglish.com/free-english-pronunciation-lessons
<i>Hancock & McDonald ELT</i>	site	O site oferece uma diversidade de exercícios, jogos e arquivos de áudio para <i>download</i> gratuito, além de textos sobre teoria e prática pedagógica para o ensino de pronúncia do inglês.	http://hancockmcdonald.com/

Fonte: JESUS *et al.*, 2016; MARIA FILHO, 2018; DANIELUCI, 2015; MARTINS; BORGES, 2017, e sugestões do autor.

Os recursos listados acima foram utilizados em diferentes momentos das aulas de pronúncia que fazem parte da presente pesquisa (vide capítulo 5). Por exemplo, durante a preparação das aulas para a simplificação/contextualização da teoria (processo de produção do som, classificação das vogais e consoantes e transcrição fonética); o desenvolvimento de atividades voltadas para a consolidação do conteúdo e práticas de ensino; e a criação de um banco de dados online (no AVA) com dicas úteis e sugestões de atividades e sites/materiais de consulta. A exceção ficou por conta das ferramentas de gravação e análise de voz (*Connected Speech* e *Praat*), visto que ambas demandam que o usuário tenha o *software* instalado em seu computador para realizar a gravação de áudio e posterior análise acústica. No contexto do ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia da COVID-19, essa atividade pôde

ser substituída pela gravação de voz no próprio aparelho celular ou *tablets*²⁰, uma vez que nosso objetivo era fazer com que o participante refletisse sobre sua própria pronúncia do inglês e identificasse aspectos da teoria abordada.

2.3 As TDIC na pandemia: descortinando um contexto de desigualdades

Reconhecemos que o acesso à internet (e demais dispositivos eletrônicos digitais) no Brasil não é democrático, pois muitas famílias não possuem condições financeiras para adquiri-lo, e muitas escolas ainda não gozam de tal benefício. Soma-se a isso, a necessidade de uma formação inicial (e continuada) dos professores a fim de capacitá-los para implantar as tecnologias digitais na sua prática pedagógica. Para ilustrar esse cenário de desigualdade social, apresentamos resumidamente alguns dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), gerados durante a realização da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua, referente ao ano de 2021, no que diz respeito ao acesso à internet no país. De acordo com a pesquisa, 90% dos domicílios contam com o serviço de internet, representando um aumento de 6% em comparação à pesquisa anterior (2019). Na área rural, esse percentual teve um aumento significativo, de 57,8% (2019) para 74,7% (2021). O instituto (IBGE, 2022) indica como possível razão para esse aumento no número de domicílios com acesso à internet as demandas do isolamento social impostas pela pandemia, como o trabalho, estudo e lazer online. Mesmo com um crescente acesso à internet nos domicílios brasileiros em 2021, ainda há uma parcela significativa da população que não desfruta desse serviço.

Esse cenário de abismos sociais foi exposto de forma escancarada pela pandemia do coronavírus (COVID-19). O início de 2020 foi marcado pela transmissão de um vírus em escala global, o SARS-CoV-2, da família coronavírus e que causa a doença denominada COVID-19, que surgiu na China em 2019. Desde então, as autoridades competentes tomaram medidas a fim de conter a sua rápida propagação, como o isolamento social e a interrupção das atividades regulares de diversos setores, dentre eles, o educacional. Ainda em março de 2020, o Ministério da Educação decidiu suspender, por tempo indeterminado, as aulas nas

²⁰ As graduandas participantes do estudo preferiram realizar a atividade nos *smartphones* de forma autônoma, sem o compartilhamento dos arquivos de voz.

instituições de ensino públicas e privadas no Brasil, uma vez que esses locais apresentavam um alto índice de transmissão (BRASIL, 2020).

Isolados em suas casas, estudantes e professores tiveram, portanto, que encontrar, nas tecnologias digitais, uma alternativa para a manutenção das aulas. Esse período no qual as aulas foram ministradas virtualmente ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado por ser temporário, visando atender extraordinariamente uma demanda urgente. Hodges *et al.* (2020), Arruda (2020) e Fonseca e Cardoso (2021) ressaltam a diferença entre essa modalidade de ensino e a Educação a Distância (EaD), no qual o primeiro apresenta um calendário flexível, com a maioria das aulas acontecendo de forma síncrona, ao passo que a EaD envolve um planejamento e estratégias de ensino próprias e bem-definidas que atendam aos objetivos da instituição de ensino e conta com atividades síncronas (interação imediata) e assíncronas (interação não-instantânea).

O ERE pareceu ser a solução mais viável para a continuação dos períodos letivos, mas, de acordo com os dados do IBGE aqui apresentados, até 2019 somente 84% dos lares brasileiros contavam com acesso à internet. Considerando que não somente os alunos estudariam em casa, mas também uma grande quantidade de trabalhadores migraria para o *home office*, como ficariam as pessoas desses 16% de domicílios sem internet? E se as famílias tivessem apenas um dispositivo eletrônico e mais de uma pessoa para usá-lo ao mesmo tempo? Como professores e estudantes, imersos em um cenário de incertezas e ansios, iriam aprender a utilizar as ferramentas digitais em tão pouco tempo? Esses questionamentos, constantemente evocados nas redes sociais, reforçam as disparidades sociais e a crise (orquestrada?) na educação brasileira, como pondera Liberali (2020, p. 14):

Com o decreto de distanciamento social, como forma fundamental para segurar o crescimento de casos e demandas por atendimento nos hospitais, as atividades escolares assumiram a forma remota. [...] Enquanto alguns alunos da rede privada passaram a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando a exaustão para contribuir com um padrão de qualidade e expectativas altíssimos em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos foram deixados a viver a morte-em-vida.

Para muitos alunos das comunidades mais pobres, com dificuldade de acesso à alimentação e com seus pais ainda necessitando trabalhar, a realidade se concretizou ou no apoio de avós e vizinhos ou no abandono em cuidado próprio ou de irmãos mais velhos. Com acesso restrito ou nulo à internet, poucos conseguem realizar as propostas feitas pelos governos para suprir a ausência de aulas presenciais. Neste contexto, qual o papel da educação?

Além da questão da adaptação à nova rotina de estudos/trabalho, outras questões que surgiram nesse período foram de ordem física, financeira e emocional. Alguns dos desafios

constantemente enfrentados pelos professores e alunos foram a concentração/foco nas atividades desempenhadas, a falta ou defasagem de equipamentos eletrônicos, como câmeras e fones de ouvido, a qualidade da conexão, a falta de um ambiente silencioso e a consequente desmotivação. Sobre isso, Silva (2021) comenta que:

A falta de recursos tecnológicos e a conectividade para acessar às aulas e às atividades remotas é um dos principais aspectos que podem afetar a continuidade das rotinas educativas durante a pandemia. As disparidades sociais dos estudantes com distintos perfis socioeconômicos criam oportunidades desiguais para a aprendizagem. É necessário que haja motivação para que ocorra a aprendizagem e os alunos agora precisam assistir às aulas e fazer as atividades em suas residências, mas muitas delas não possuem ambientes adequados para o estudo. (p. 8)

Na UERJ, por exemplo, foram distribuídos *tablets* e pacotes de dados aos alunos em vulnerabilidade a fim de que pudessem acompanhar as aulas nesse novo contexto. Contudo, muitos alunos não conseguiram retirar esses materiais na instituição, devido a falhas na comunicação entre a universidade e o discente, e alguns venderam seus *tablets* para comprar alimento (FONSECA; CARDOSO, 2021). Este fato reforça as falas de Liberali (2020) e Silva (2021) citadas acima, no que diz respeito à desigualdade social e seu impacto na educação, fortemente reportados no período pandêmico.

Observamos, portanto, que o uso das TDIC pode auxiliar o professor no ensino de pronúncia, visto que contribui para ampliar seu repertório teórico-metodológico acerca da fonética e a fonologia do inglês. Entretanto, é preciso que o professor aprenda, durante sua formação, sobre como utilizar esses recursos de forma a atender às necessidades dos seus alunos. Para que isso ocorra, acreditamos ser importante investigar suas opiniões e crenças sobre a importância da pronúncia na comunicação em uma LA e sobre as metodologias e recursos que podem ser utilizados nessa tarefa. Iremos, portanto, no próximo capítulo, discutir sobre o estudo das crenças e suas implicações no ensino de línguas.

3 CRENÇAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O estudo das crenças permeia as diferentes áreas do conhecimento que buscam compreender as ações humanas, como a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia e a Linguística Aplicada. As crenças, segundo Pajares (1992), estão diretamente relacionadas às decisões que tomamos em nossas vidas, a partir de nossa interação com o ambiente circundante. Em uma perspectiva evolutiva, as crenças acompanham o homem desde o desenvolvimento da cognição, ou seja, o momento em que o indivíduo passou a pensar e, conseqüentemente, a acreditar em algo (VILLANI, 2008). Assim, as crenças moldam nossa percepção do mundo e influenciam nossas práticas sociais nos campos pessoal, acadêmico e profissional (SILVA; CAVALCANTI, 2019).

Embora seja relativamente fácil perceber o quanto as crenças influenciam nossos pensamentos e ações, sua classificação -e estudo- pode representar uma tarefa árdua, uma vez que há diversas definições para esse conceito, justamente pelo fato de ser estudado por diferentes ciências, estando, muitas vezes, associado a conhecimento²¹, atitude e ideologia, como aponta Pajares (1992). Logo, o autor recomenda que o pesquisador, inicialmente, defina o que entende por crença, de acordo com seu escopo de pesquisa e referencial teórico adotado.

Assim, em se tratando da Linguística Aplicada, área na qual o presente estudo se insere, consideramos o conceito de crença proposto por Barcelos (2004), que a define como uma forma de pensamento, como maneiras de ver o mundo e seus fenômenos, fundamentada em nossas experiências e interações sociais. Dessa forma, seu estudo contribui para a compreensão do comportamento e das ações dos aprendizes de línguas e para a formação de professores ao auxiliar na tomada de decisões.

O interesse pelo estudo de crenças na Linguística Aplicada deu-se devido à mudança de paradigmas, do foco essencialmente na linguagem, no produto, para um interesse em compreender o processo, investigando seus principais atores, os aprendizes e os professores (BARCELOS, 2004). Sobre esse cenário, Larsen-Freeman (1998) identificou os seguintes movimentos no ensino de línguas: (1) mímico (década de 1950), no qual os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor; (2) cognitivo (anos 60), marcado pelo protagonismo conferido aos aprendizes, que passaram a descobrir as regras da língua; (3) afetivo e social (anos 70), em que as atitudes, crenças e motivações dos estudantes

²¹ Segundo Pajares (1992), o conhecimento é fluido, uma vez que se desenvolve a partir das nossas interpretações do mundo e experiências, podendo variar conforme o contexto.

influenciam a aprendizagem; (4) aprendiz estratégico (anos 80), marcado pelo reconhecimento de que os estudantes apresentam diferentes estilos e estratégias de aprendizagem; e (5) político (anos 90), caracterizado pela influência da pedagogia crítica de Paulo Freire e a conseqüente visão da linguagem como instrumento de poder. Consideramos, ainda, a existência de um sexto movimento no ensino de línguas, a cibercultura, que corresponde à cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais que favorecem a interação no ciberespaço e nas cidades, presente nas esferas pessoal, profissional e acadêmica (SANTOS, 2019).

A partir desse recorte temporal, observamos que o interesse no estudo das crenças ganhou fôlego na década de 1970 (momento afetivo e social), descortinando um novo panorama acerca dos interesses, necessidades, motivações, anseios, estratégias e crenças dos estudantes sobre a aprendizagem de línguas. Nessa época, surgiram os primeiros estudos dedicados a esse tema, como o de Hosenfeld (1978), que utilizou o termo “mini-teorias” para se referir às crenças sobre a aprendizagem de línguas, e de Papalia (1978), em seu pioneiro trabalho utilizando o termo “crenças”, *Students’ beliefs on the importance of foreign languages in the school curriculum*. Barcelos (2004) informa que, na década de 80, os estudos sobre crenças de aprendizagem de línguas se destacaram a partir das pesquisas de Horwitz (1985) e de Wenden (1986).

Horwitz (1985) desenvolveu um instrumento para a avaliação das crenças de estudantes e professores, o *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI), que consistia em um questionário no qual o respondente expressava seu grau de concordância ou discordância com as afirmações propostas pelo pesquisador. Considerado útil para pesquisas envolvendo um grande número de participantes, o BALLI recebeu algumas críticas negativas, que alegavam que a abordagem era pautada em afirmações abstratas e pré-estabelecidas pelos pesquisadores. Contudo, esse instrumento de investigação foi aplicado em pesquisas de forma conjunta com entrevistas, com o objetivo de obter maior detalhamento sobre as crenças dos participantes (HIRATA, 2012). Já Wenden (1986) desenvolveu um conjunto de módulos que tinham como objetivo guiar os estudantes de línguas a refletir sobre o seu aprendizado, para, assim, descobrir suas próprias crenças sobre a aprendizagem de línguas.

No Brasil, o estudo das crenças desenvolveu-se na década de 90, com diferentes publicações, dentre as quais destacamos as de: Leffa (1991), que pesquisou as crenças dos alunos da 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental, que estavam prestes a iniciar a disciplina de língua inglesa na escola, no tocante às concepções de língua e aprendizagem de línguas; Almeida Filho (1993), criador do termo “cultura de aprender” para designar crença,

que integrava o Modelo de Operação Global de Línguas, um construto teórico voltado para as estratégias de aprendizagem dos estudantes e para a prática docente; e Barcelos (1995), que pesquisou a cultura de aprender de graduandos em Letras, constatando que a leitura em voz alta, com o intuito de treinar a pronúncia, era uma técnica recorrente em escolas e cursos de idiomas.

Diante disso, podemos observar que essas pesquisas pioneiras no cenário nacional já demonstravam uma preocupação em investigar a influência das crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Sobre este cenário, Barcelos (2007) identifica sete características da natureza das crenças: (1) dinâmicas, ou seja, mudam ao longo do tempo; (2) emergentes e situadas contextualmente (as crenças são criadas, se desenvolvem e mudam à medida que interagimos); (3) experienciais, resultado da interação entre os indivíduos e o ambiente; (4) mediadas, assumindo que as crenças são instrumentos (meios de mediação) que regulam a aprendizagem; (5) paradoxais e contraditórias, podendo agir tanto como instrumentos facilitadores quanto obstáculos para o processo de aprendizagem; (6) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, visto que uma crença não necessariamente irá desencadear uma ação; e (7) não tão facilmente distintas do conhecimento, uma vez que indicam formas de pensar sobre determinado fenômeno.

A partir dos anos 2000, o estudo das crenças adquiriu maiores proporções, sendo investigado por diferentes metodologias que convergiam para a apreciação de um componente diretamente relacionado a nossas experiências sociais: o contexto. Nesse sentido, Barcelos (2004) afirma que a natureza complexa das crenças passa a ser reconhecida, visto que são experienciais, situadas e reguladas por um contexto, desencadeando pesquisas voltadas para a interação, a identidade dos participantes e o discurso. Ainda, os estudos que investigam o contexto costumam utilizar diferentes ferramentas para a produção de dados, como questionários, entrevistas e diários, e diferentes métodos, dentre os quais citamos a etnografia, o estudo de caso, a análise de metáforas e a análise do discurso.

3.1 Abordagens de investigação de crenças

Reconhecendo a dimensão social -e contextual- das crenças, podemos compreender seu caráter variável (mutável), indicando que, para a Linguística Aplicada, as crenças podem variar de aprendiz para aprendiz e de contexto para contexto, ou até quando inseridas no

mesmo contexto (KALAJA, 1995). Segundo a autora, as crenças podem ou não influenciar a aprendizagem de línguas, devendo ser investigadas a partir de trechos de falas dos participantes. Em outro estudo, Kalaja (2006) considerou o foco e o método como fatores importantes para a investigação sobre crenças, classificando as pesquisas em hegemônica e discursiva. Na pesquisa hegemônica, o método dedutivo é empregado para testar hipóteses com o intuito de obter uma relação entre causa e efeito com o objeto de estudo, produzindo, assim, generalizações sobre os resultados. Nessa concepção, as crenças são estáveis e passíveis de serem controladas, uma vez que estão localizadas na mente do indivíduo. O instrumento de investigação mais comumente empregado é o questionário, cujos dados são geralmente analisados sob o viés quantitativo.

A pesquisa discursiva, por outro lado, procura investigar as crenças a partir das práticas sociais (ações), manifestadas no discurso, partindo do pressuposto de que o uso da língua é social e direcionado para uma ação (BARCELOS, 2004). Dessa forma, a presente abordagem se distancia da hegemônica no quesito foco, que muda da cognição para a ação, sendo interpretada de forma qualitativa. Seu estudo baseia-se em trechos de fala ou escrita dos participantes, com ênfase na função comunicativa, para compreender e explicar fenômenos sociais (HIRATA, 2012).

Barcelos (2001), diferentemente de Kalaja (2006), que classificou os estudos de crenças em pesquisas hegemônica e discursiva, reconheceu três abordagens de investigação de crenças, considerando a relação entre estas e as ações. Na primeira abordagem, denominada normativa, as crenças são inferidas a partir de afirmações pré-definidas, ou seja, as crenças dos aprendizes estão diretamente relacionadas às suas ações em sala de aula. Nessa visão, os estudos são puramente descritivos, e não há uma análise do contexto em que os estudantes interagem. Seu principal instrumento de investigação é o questionário com escalas do tipo Likert, em que os participantes apontam seu grau de concordância com algumas afirmações pré-estabelecidas, como conferido no BALLI, de Horwitz (1985).

A segunda abordagem, metacognitiva, concebe crença como conhecimento metacognitivo que auxilia na reflexão dos aprendizes sobre as ações, estimulando-os a desenvolver seu potencial de aprendizagem. Dessa forma, essa abordagem pauta-se no pressuposto de que os estudantes refletem sobre seu processo de aprendizagem de línguas e conseguem colocar em prática algumas de suas crenças. Os instrumentos de investigação compreendem os questionários e as entrevistas, sem considerar o contexto em suas análises (BARCELOS, 2001).

Por fim, a terceira abordagem, contextual, tem como objetivo compreender as crenças em contextos específicos, considerando a influência das experiências anteriores dos estudantes sobre a aprendizagem de línguas e suas ações em um dado contexto. Para isso, a metodologia de pesquisa, do tipo qualitativa, inclui a realização de entrevistas, observações de aulas, diários e demais instrumentos que se julguem necessários para desenvolver uma visão holística da situação investigada, sendo esta abordagem principalmente indicada para estudos com um número menor de participantes.

Ao estudar a abordagem contextual voltada para a Linguística Aplicada, Kalaja *et al.* (2018) identificaram alguns períodos que compreendiam a intensificação de linhas de pesquisas com focos diversos. A esses períodos as autoras atribuíram o nome de “virada”, tendo como característica comum a valorização do contexto e da interação. Dentre as viradas descritas pelas autoras, apresentamos a discursiva e a sociocultural-dialógica. Na virada discursiva, pesquisas com foco no discurso, a linguagem é concebida como ferramenta importante na configuração das crenças e na construção do espaço social dos aprendizes. Nesse sentido, as crenças são discursivamente construídas.

A virada sociocultural-dialógica, de base *vygotskyana* e amparada nos estudos de Bakhtin (KALAJA *et al.*, 2018), estabelece que as crenças são construídas a partir da interação social, ou seja, do diálogo entre as diferentes vozes do discurso. Nessa perspectiva, quando voltada para o ensino e a aprendizagem de línguas, as crenças dos aprendizes podem refletir diferentes momentos de sua formação, como através da interação com seus professores.

A relação entre experiências e crenças é discutida por Miccoli (2010), ao considerar que a experiência, processo complexo que engloba as relações e emoções vivenciadas em um determinado contexto, pode modular crenças que, por sua vez, podem incitar ações. Diante disso, concordamos com Pajares (1992) sobre a importância de investigar não só a crença dos aprendizes de línguas, mas também as dos professores, sobretudo aqueles em formação, procurando compreender -e contribuir com reflexões sobre- as ações desses profissionais.

Sobre esse assunto, Horwitz (1985) advoga que as experiências adquiridas pelo professor ao longo de sua trajetória acadêmica como aluno compreendem um conjunto de ideias pré-concebidas sobre a prática do ensino de línguas, que passam a integrar o seu sistema de crenças. Logo, a identificação de suas crenças pode contribuir expressivamente para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que esse processo dinâmico promoverá uma reflexão sobre suas estratégias de aprendizagem, enquanto alunos, e a necessidade de adequação para atender às demandas de seus aprendizes. Quando isso ocorre na formação

docente, Freeman e Johnson (1998) afirmam que os futuros professores podem, portanto, questionar suas crenças a partir de um ponto de vista de base teórico-metodológica, comparando diferentes abordagens de ensino que dialoguem com os contextos em que logo estarão inseridos.

Nesse sentido, os diferentes trabalhos dedicados a investigar as crenças dos docentes em formação no Brasil buscam aprimorar o conhecimento do futuro profissional, fazendo-o reavaliar, a partir de suas experiências como aluno, o que considera negativo e positivo para o processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses estudos, destacamos os de: Barcelos (1995), como apresentado anteriormente; Santos (2011), cujo grupo pesquisado, estudantes de Letras de uma universidade pública do interior da Bahia, acreditou não ser possível aprender inglês na escola pública, somente em cursos de idiomas; Silva (2005), cuja tese demonstrou que as crenças dos alunos ingressantes no curso de Letras, em uma universidade pública de São Paulo, influenciam significativamente a prática pedagógica dos futuros docentes; Roseira e Coradim (2014), que entrevistaram estudantes do quarto período do curso de Letras, em uma instituição pública do Paraná, no tocante a como suas crenças sobre metodologias de ensino podem afetar posteriores escolhas didáticas, como a predileção pelo ensino de gramática e a crença de que uma abordagem voltada para o ensino de gêneros textuais seria falha; e de Conceição (2004), que investigou como os estudantes do curso de Inglês de uma universidade pública em Minas Gerais aprendiam vocabulário a partir da consulta ao dicionário, demonstrando que as experiências anteriores dos aprendizes contribuíam para a formação de crenças que, conseqüentemente, influenciam suas ações, como apontado por Miccoli (2010).

Reconhecemos, portanto, a importância de se pesquisar sobre as crenças dos professores em formação no contexto do ensino e aprendizagem de línguas. Com isso, torna-se possível a articulação entre as crenças desses futuros profissionais, oriundas de suas experiências nas diferentes práticas sociais, e o conhecimento teórico-metodológico necessário para a sua capacitação e conseqüente ação em determinado contexto, como é o caso do ensino de pronúncia do inglês como LA, assunto desta pesquisa. Procuramos, assim, na próxima seção, apresentar os principais estudos sobre crenças de pronúncia do inglês, nos cenários global e nacional.

3.2 Crenças sobre o ensino de pronúncia do inglês

Devido à pouca importância conferida à pronúncia como componente linguístico na maioria dos métodos de ensino, conforme já mencionado, podemos especular que os estudos sobre as crenças acerca da pronúncia do inglês sejam, de certa forma, incipientes. Contudo, por este componente estar diretamente relacionado à inteligibilidade na comunicação, é mister que o professor de inglês, durante sua formação, estude sobre a fonética e a fonologia da língua-alvo, visando à sua capacitação para conduzir um ensino contextualizado de pronúncia. Sobre este tema, Gilakjani (2012) reporta, em seu estudo, que os professores de inglês como LA pesquisados justificaram sua dificuldade em trabalhar com o ensino de pronúncia por falta de um direcionamento técnico sobre como ensiná-la. Ainda, Baker e Murphy (2011) apontam que muitos professores parecem ensinar a pronúncia de forma improvisada, sem embasamento técnico, e apenas quando consideram que a inteligibilidade esteja comprometida.

Derwing, Munro e Wiebe (1998) defendem que a metodologia de ensino utilizada pelo docente influencia significativamente as chances de êxito no ensino de pronúncia. Dessa forma, segundo Celce-Murcia *et al.* (2010), os professores de inglês precisam conhecer o sistema sonoro da língua que irão ensinar e dispor de um arsenal pedagógico para a promoção de um ensino comunicativo de pronúncia. Para isso, é necessário que investiguemos as crenças dos professores, com o intuito de identificar, a partir de suas experiências prévias como aprendizes, quais fatores podem ter afetado (ou estar afetando) o ensino de pronúncia. Assim, poderemos identificar as possíveis causas e tentar propor soluções para essa questão.

Consoante o estudo de Shah, Othman e Senom (2017, p. 195), a pronúncia é um elemento importante no desenvolvimento da proficiência em uma língua, porém o seu ensino vai depender do conhecimento teórico e das crenças dos professores, bem como de outros fatores contextuais, a listar o conteúdo da disciplina, a escolha da variação a ser seguida, a preparação para exames e o acesso a materiais e recursos com fins pedagógicos. Segundo Borg (2003), as práticas de sala de aula são influenciadas pelas crenças do professor, construídas a partir de sua trajetória acadêmica como aluno e durante a formação universitária.

Os estudos voltados para a investigação das crenças de professores sobre o ensino de pronúncia apontam, majoritariamente, para o reconhecimento da importância desse componente linguístico pelos docentes, mas revelam um desenvolvimento profissional deficitário, aliado ao conhecimento insuficiente da fonética e da fonologia da língua-alvo e de técnicas de ensino (COUPER, 2021). Dentre os principais estudos que se inserem nesse cenário, elencamos os de: Couper (2016), que entrevistou 28 professores de inglês com vasta

experiência que relataram acreditar que a falta de um treinamento apropriado, o material didático com pouca menção à pronúncia, e o foco na preparação para exames contribuem para a insegurança do docente no ensino de pronúncia; Baker (2014), cujo estudo de caso realizado com professores de inglês na Austrália revelou uma contradição entre as crenças e a prática, visto que todos os docentes afirmaram ter como objetivo desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, mas, durante as aulas, os tradicionais exercícios descontextualizados de repetição eram majoritariamente utilizados; e Shah, Othman e Senom (2017), cuja pesquisa, conduzida com cinco professores de inglês do estado de Selangor, na Malásia, também revelou, a partir de observações de aula e entrevistas, uma discrepância entre as crenças dos docentes e sua prática pedagógica, como no fato de acreditar que ambos os aspectos segmentais e suprasegmentais sejam importantes para a comunicação, mas, nas aulas, apenas os primeiros eram frequentemente abordados, e de considerar a pronúncia menos importante que o ensino de gramática e escrita, constantemente presentes nas avaliações e exames internacionais de proficiência.

No Brasil, Silva e Cavalcanti (2019) investigaram, a partir de entrevistas, as crenças de 10 licenciandos em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que estavam cursando a disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório. Sobre suas crenças, as autoras identificaram que: os participantes consideram o ensino de pronúncia do inglês importante, mas ainda têm dúvidas quanto ao seu papel nas aulas, como o quê e de que forma ensinar; sobre o uso das variantes da língua inglesa, os licenciandos acreditam que uma variante hegemônica deva funcionar como elemento direcionador do ensino de pronúncia, e afirmam fazer uso da variante *General American*; no entanto, dois dos participantes defendem a incorporação de outras variantes, além da britânica e americana, às aulas; e quatro dos licenciandos acreditam que o ensino de pronúncia deva ocorrer de forma contextualizada, a partir de atividades que estimulem a comunicação.

Bettoni e Campos (2017) conduziram um estudo qualitativo com 21 professores de inglês para crianças, regularmente matriculados na disciplina de Fonética e Fonologia do curso de especialização em Ensino de Língua Inglesa do Instituto Federal de Santa Catarina, em Chapecó. Os resultados, obtidos a partir da aplicação de dois questionários, no início e no final do curso, apontam para as seguintes crenças dos participantes: a instrução explícita (aulas do curso) tenha contribuído para a “melhora”²² na sua pronúncia; o uso de diferentes

²² Mantivemos o termo utilizado pelas pesquisadoras (“melhorar a pronúncia”), presente em uma das perguntas do segundo questionário, que objetivou comparar a autoavaliação dos participantes sobre a sua pronúncia, do início até o final do curso. Assim, o professor pôde avaliar sua pronúncia como “muito boa”, “boa”, ou “ruim”

recursos (vídeos, música, filmes, dicionário, internet, desenhos) pode potencializar o ensino de pronúncia para crianças; a correção da pronúncia do tipo *on the spot* representa a técnica mais frequente; o ensino de pronúncia, por ser “difícil”, deveria acontecer nos anos finais do Ensino Fundamental; a repetição e a leitura em voz alta são as técnicas mais eficazes para o ensino de pronúncia, com ênfase nos aspectos segmentais.

Em seu trabalho sobre as crenças de professores brasileiros em relação à pronúncia no contexto de EMI (*English as a Medium of Instruction*), no qual o inglês é utilizado como instrumento para o ensino de disciplinas acadêmicas em países cuja língua materna não é o inglês, Haus (2018) entrevistou cinco professores de uma universidade pública do sul do país que atuam com EMI. Os resultados revelaram a existência de dois discursos conflitantes nas falas dos docentes, um com foco na inteligibilidade e outro que defende o uso “correto” da língua, com uma predileção pelo estudo das variantes hegemônicas.

Martins (2020) investigou, em sua pesquisa de doutorado, a crença de acadêmicos de Letras sobre a pronúncia do inglês, à luz da Teoria da Metáfora Conceptual²³. Os participantes, 12 alunos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Curitiba, foram submetidos a entrevistas semiestruturadas e círculos de diálogo, e os dados gerados revelaram um caráter paradoxal entre as numerosas metáforas, dentre as quais destacamos: *Inteligibilidade é o alvo no jogo de dardos; A pronúncia é uma carteira de identidade; A pronúncia é um acessório; Aprender a pronúncia do inglês é como ir ao supermercado sem lista de compra*. Como podemos observar, essas metáforas apontam para a crença da relevância da pronúncia para a comunicação inteligível, ao mesmo tempo em que seu papel é considerado, por alguns, como secundário (“acessório”) no ensino de línguas, e, por outros, como um elemento importante de nossa identidade, além de ter seu ensino pautado em uma pluralidade de teorias, sem um direcionamento para o que deve ser ensinado. Para a autora, a “lista de supermercado tem o papel de selecionar e direcionar a atenção para alguns itens que

nos dois momentos de testagem, indicando se houve, ou não, alguma melhora. Embora discordemos do uso desses rótulos como opções para a avaliação da pronúncia, que poderiam ter sido substituídos pelas palavras “inteligível” e “não inteligível”, por exemplo, acreditamos que a intenção das autoras tenha se voltado para o desenvolvimento da acurácia na produção dos sons do inglês e das habilidades de produção oral e compreensão oral, como salientado em: “É necessário observar que não consideramos a opção ‘praticamente nativa’ como a ideal, uma vez que consideramos como nosso objetivo uma pronúncia inteligível.” (BETTONI; CAMPOS, 2017, p. 8).

²³ A Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson após a publicação da obra *Metaphors we live by* (1980), baseia-se na investigação da metáfora como figura de pensamento (e não mais um elemento exclusivo da linguagem literária), ou seja, um componente de um inconsciente cognitivo coletivo que se realiza no discurso, a partir de nossas práticas sociais, e que é estruturado pela linguagem (FERRARI, 2020).

devem ser priorizados [...], o que equivale, na aprendizagem, a uma lista que [...] estabelece prioridades para a aprendizagem de aspectos da pronúncia.” (p. 154).

Após essa apresentação acerca dos principais estudos de crenças de professores e licenciandos sobre a pronúncia do inglês, podemos identificar que, na maioria dos trabalhos, os participantes parecem reconhecer a importância da pronúncia para a comunicação, mas, na prática, os professores tendem a recorrer à abordagem intuitivo-imitativa para o ensino dos aspectos fonéticos (segmentais) da língua-alvo. Já no caso dos licenciandos, a crença na relevância da pronúncia para a inteligibilidade também é levantada, porém a falta de um direcionamento metodológico parece gerar certa insegurança nos futuros profissionais. Para ambos os grupos pesquisados, o conceito de pronúncia “correta” é frequente, bem como a valorização das variantes hegemônicas.

Acreditamos, portanto, que a identificação das crenças dos professores e acadêmicos de Letras sobre o ensino de pronúncia do inglês contribui para a melhor apreciação dos referenciais teóricos, que, quando articulados em conjunto com um repertório metodológico, favorecem a capacitação do (futuro) profissional para ensinar a pronúncia de forma a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus aprendizes. Diante disso, o estudo das crenças embasou essa pesquisa, cujos pressupostos metodológicos e descrições dos participantes e dos instrumentos de produção de dados serão apresentados no capítulo a seguir.

4 METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar os procedimentos metodológicos adotados, a fim de responder ao seguinte questionamento: como uma proposta de ensino comunicativo de pronúncia da língua inglesa, com o auxílio das tecnologias digitais, pode contribuir para a formação e posterior prática docente dos licenciandos em Letras - Inglês da UERJ? Esta pesquisa, de caráter qualitativo, compreende um estudo de caso que será detalhado neste capítulo. A seguir, serão apresentados os participantes, o *corpus*, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise.

4.1 Caracterização da pesquisa

Como a presente pesquisa procurou investigar um fenômeno no seu ambiente ou contexto social (sala de aula), a abordagem utilizada foi a qualitativa, cujos objetos de análise compreendem: relatos de experiências individuais ou coletivas; registros dos dados gerados; e a interpretação do pesquisador. Esta pesquisa, ainda, adota uma perspectiva interpretativista, pois valoriza a descrição, interpretação e comparação dos dados para a melhor compreensão de determinado fenômeno, investigando, portanto, o que geralmente não pode ser quantificado, como os significados, as motivações e as crenças (GODOY, 1995; GUERRA, 2014; PAIVA, 2019).

Além disso, como a finalidade deste estudo compreende verificar como o ensino comunicativo de pronúncia do inglês pode contribuir para a prática docente dos graduandos em Letras - Inglês da UERJ, área que, como já explicitado, ainda carece de maiores investigações, esta pesquisa enquadra-se nos tipos exploratória e descritiva, pois procura oferecer uma visão panorâmica do problema investigado, servindo de suporte para estudos mais aprofundados, e descrever os fenômenos a partir de seus diferentes instrumentos (questionários, entrevistas, registros de atividades), a fim de estabelecer possíveis relações entre as variáveis (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Em se tratando dos métodos ou procedimentos de investigação, esta pesquisa configura-se um estudo de caso, que, segundo Paiva (2019), corresponde a um estudo naturalístico (desenvolvido em um ambiente natural) que investiga um caso particular

constituído por um ou múltiplos indivíduos dentro de um contexto específico. Quando voltado para a Linguística Aplicada, especificamente para o ensino de línguas, este procedimento de pesquisa fornece informações acerca dos processos e estratégias utilizados pelos aprendizes para se comunicar, aprender e ensinar línguas.

Discorrendo sobre a execução deste método, Prodanov e Freitas (2013) e Yin (2001) apontam que o estudo de caso é conduzido a partir do tratamento e da análise de dados sobre um indivíduo, grupo ou comunidade, visando ao esclarecimento de uma decisão, seus motivos e resultados. Ainda, Wallace (1998) postula que o estudo de caso pode ser utilizado para a aplicação de teorias à prática, como é o caso desta pesquisa.

4.2 Participantes

Para auxiliar no desenvolvimento da nossa proposta de ensino de pronúncia do inglês, julgamos importante considerar as opiniões, crenças e experiências dos participantes diretamente envolvidos nesse processo: os graduandos em Letras - Inglês e respectivas literaturas, cursando a disciplina obrigatória Língua Inglesa III durante os meses de fevereiro a junho de 2022 (correspondendo ao segundo semestre letivo de 2021 da UERJ); e os docentes da instituição que já haviam ministrado a referida disciplina. Desta forma, ambos os pontos de vista contribuíram para estruturar as aulas de pronúncia visando atender às necessidades dos participantes. Destacamos que as atividades sucederam a assinatura do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos docentes (Apêndice A) e pelos discentes (Apêndice B).

O primeiro grupo foi composto por cinco estudantes (E1, E2, E3, E4 e E5)²⁴ do sexo feminino, cursando o segundo ano de estudos no ILE/UERJ, com faixa etária variando de 20 a 40 anos. Os critérios de seleção foram a idade, ter mais de 18 anos, estar regularmente matriculado na disciplina Língua Inglesa III durante o primeiro semestre de 2022, e decidir, por espontânea vontade, participar da pesquisa. As cinco estudantes já haviam concluído os estudos de inglês em cursos privados de idiomas, sendo que duas já atuavam profissionalmente com a língua; E2 era instrutora de inglês em cursos há 10 anos e E1 atuava

²⁴ Das seis estudantes matriculadas em Língua Inglesa III, no turno da manhã, apenas uma não aceitou participar da pesquisa. Como as aulas foram pautadas no diálogo e em constante *feedback* entre os envolvidos, soubemos que a causa de sua não participação era a timidez. Embora essa estudante tenha realizado todas as atividades e obtido um rendimento excelente, sua vontade será respeitada e sua produção não será aqui divulgada.

como tradutora e intérprete, com foco na área de Direito, sua graduação anterior, não pretendendo lecionar. E3, E4 e E5 ainda não haviam tido experiência como instrutoras de inglês em cursos ou com alunos particulares, mas manifestaram o interesse em lecionar futuramente em cursos e escolas. Assim, este grupo respondeu a dois questionários, um no início (Apêndice C) e outro no final (Apêndice D) das atividades, participou de uma entrevista semiestruturada (Apêndice F) e teve sua produção contínua (trabalhos e avaliações) das aulas de pronúncia registrada.

O segundo grupo foi constituído por três docentes do ILE/UERJ, sendo dois professores substitutos em exercício (P1 e P2), do sexo masculino, e uma professora associada (P3). Com este grupo foi conduzida uma entrevista semiestruturada (Apêndice E), com o intuito de compreender como os professores de fonética e fonologia da língua inglesa da instituição vêm lecionando esse conteúdo nas turmas de graduação, suas impressões e relatos. Os critérios de seleção para os docentes foram: já ter ministrado a referida disciplina e aceitar participar da pesquisa. Sobre suas experiências, P1 relatou ter ensinado a fonética do inglês em outras instituições de ensino superior e em cursos e idiomas e de formação de professores (*teacher training courses*); P2 alegou ter pouca afinidade com a disciplina, uma vez que, durante sua formação universitária, pouca ênfase foi conferida ao ensino de fonética e fonologia do inglês; e P3 disse ter afinidade com o estudo e o ensino dos sons da língua inglesa, salientando a importância do estudo da pronúncia na formação docente.

É importante esclarecer que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ e aprovada, em janeiro de 2022, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 55504822.9.0000.5282. Para assegurar o tratamento ético à pesquisa, procuramos seguir os seguintes questionamentos levantados por Paiva (2005): a geração de dados buscou não alterar o ritmo e o planejamento da instituição; os participantes e a instituição estiveram cientes sobre os objetivos da pesquisa; o anonimato foi garantido aos participantes; o pesquisador se comprometeu a dar retorno aos informantes; ao usar questionários e entrevistas, o pesquisador procurou respeitar as opiniões e o tempo de resposta dos participantes.

4.3 Etapas de realização da pesquisa

Como já mencionado, a pesquisa teve como cenário o Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ILE-UERJ), *campus* Maracanã. Nele, o curso de Letras - Inglês (habilitação única) é oferecido, nas modalidades bacharelado e licenciatura, nos turnos manhã/tarde e tarde/noite. Esta pesquisa, entretanto, foi realizada somente com os estudantes do turno matutino, seguindo os critérios de seleção já apresentados.

Com o intuito de atingir os objetivos descritos, foram ministradas, pelo pesquisador na qualidade de professor substituto, 30 horas de aulas de pronúncia, respeitando o conteúdo programático de fonética e fonologia da disciplina Língua Inglesa III, com ênfase no desenvolvimento de técnicas e metodologias de ensino voltadas para capacitar o docente em formação a desenvolver a competência comunicativa de seus aprendizes. Dessa forma, procuramos, ao apresentar o *input* teórico, desenvolver atividades práticas com o foco na inteligibilidade na comunicação, utilizando, para isso, diferentes recursos e modalidades, como textos teóricos (artigos e capítulos de livros), vídeos, músicas e jogos. Como o semestre letivo foi oferecido de forma remota (emergencial), as videoaulas ocorreram de maneira síncrona, com dois temas consecutivos de aulas todas as segundas-feiras, das 08:50 às 10:30, através da plataforma *Google Meet*²⁵, e os materiais utilizados foram postados na pasta eletrônica da turma no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição.

A disciplina Língua Inglesa III possui uma carga horária de 90 horas, divididas em três componentes com um terço do tempo cada: gramática, produção escrita e fonética e fonologia. Para gramática, o conteúdo versa sobre o estudo dos *modal verbs*, tipos de frases e suas funções no discurso e formas negativas. No tocante à produção escrita, o gênero carta em diferentes contextos é trabalhado, e para fonética e fonologia, alvo desta pesquisa, o conteúdo abordado compreende o aparelho fonador, a descrição e classificação dos fonemas, transcrição fonética e acento. Cabe mencionar que os três componentes são avaliados individualmente e, ao final do curso, a nota da disciplina compreende a média aritmética simples desses elementos.

Sobre as etapas de pesquisa, a primeira compreendeu a seleção das atividades e recursos que seriam utilizados nas aulas de pronúncia, em conformidade com o conteúdo e a bibliografia da disciplina. Em segundo lugar, deu-se o planejamento contínuo das aulas, que ocorreu ao longo de todo o semestre letivo, sendo ajustado de acordo com as necessidades das aprendizes. O próximo passo correspondeu à explicação sobre a pesquisa aos participantes, docentes e discentes, e a entrega dos respectivos termos de consentimento. Posteriormente,

²⁵ <https://meet.google.com/>

foram aplicados os dois questionários às discentes (Apêndices C e D), e conduzida, com o mesmo grupo, a entrevista semiestruturada (Apêndice F). Paralelamente, foi conduzida com os docentes (Apêndice E) a entrevista sobre suas impressões ao lecionar a fonética e a fonologia do inglês. No formato remoto, contexto deste estudo, os questionários foram elaborados e respondidos na plataforma *Google Forms*²⁶ e as entrevistas aconteceram via videoconferência.

As etapas finais da pesquisa compreenderam a análise e a discussão dos dados gerados, a partir de uma abordagem comparativa, à luz do estudo das crenças (BARCELOS, 2001; 2004). Com isso, acreditamos ser possível verificar as contribuições que essa proposta de ensino comunicativo de pronúncia do inglês pode oferecer aos futuros professores, no tocante ao aprimoramento de técnicas e metodologias de ensino que valorizem os diferentes contextos, necessidades dos alunos, variações linguísticas e a inteligibilidade, fatores responsáveis pelo desenvolvimento da competência comunicativa.

4.4 Instrumentos para produção de dados

Neste item, serão descritos os instrumentos empregados na produção de dados e as razões para a sua escolha. Esta pesquisa compreende um estudo de caso, o qual pode se valer de instrumentos variados para a investigação de determinada questão, como questionários, entrevistas, notas de campo e desenvolvimento de aulas (BROWN; RODGERS, 2002). Nessa perspectiva, os questionários, quando utilizados no campo de formação de professores, fornecem informações sobre as motivações e crenças dos participantes e as entrevistas semiestruturadas contribuem para a compreensão acerca da prática docente dos entrevistados (relato de experiência), assim como as notas de campo e o desenvolvimento de aulas auxiliam no monitoramento e reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Dessa forma, escolhemos como instrumentos para a produção de dados: o questionário; a entrevista semiestruturada; o registro das impressões e produção dos discentes participantes (atividades desenvolvidas) durante as aulas; e as impressões do pesquisador anotadas em seu diário de campo. Os objetivos de cada instrumento escolhido serão descritos a seguir.

²⁶ <https://docs.google.com/forms>

4.4.1 Questionários

O questionário torna-se um instrumento útil na aferição de opiniões, motivações e crenças dos respondentes quando é elaborado em linguagem clara e apropriada para o público-alvo, com questões agrupadas em torno de um eixo temático, evitando, ainda, a manifestação da opinião do pesquisador ao formular as questões (GUNTHER, 2003; MAIA, 2020). Para a realização da pesquisa, optamos por aplicar dois questionários, com questões padronizadas e formalmente elaboradas, redigidos em língua portuguesa, às alunas, um aplicado no início das atividades (Apêndice C), com o objetivo de traçar o perfil dessas participantes e identificar suas crenças acerca do ensino de pronúncia do inglês, e outro no final (Apêndice D), para verificar a opinião das estudantes sobre a relevância deste estudo para a sua futura prática docente. As perguntas contemplaram questões dissertativas de opinião e de escala de importância.

O questionário preliminar era constituído por oito perguntas, sendo as duas primeiras fechadas, visando caracterizar as participantes a partir do seu contexto de atuação (questão 1) e de conhecer suas opiniões sobre importância da pronúncia na comunicação (questão 2), quando comparada às demais habilidades (conhecimento de gramática, produção oral, produção escrita, leitura e compreensão oral), conforme sugerido por Brawerman-Albini e Kluge (2010)²⁷. As demais perguntas eram do tipo abertas, com o propósito de reunir as opiniões, motivações e crenças dos participantes sobre o assunto pesquisado, como: de que maneira a pronúncia pode afetar a comunicação (questão 3); a partir de quais metodologias e recursos os participantes aprenderam a pronúncia do inglês durante sua trajetória acadêmica (questão 4); a existência de dificuldades com a pronúncia do inglês e a importância da pronúncia do docente na aprendizagem dos alunos (questões 5 e 6); sua opinião sobre o ensino das variações linguísticas nas aulas de LA e sobre o conhecimento teórico de fonologia para a formação docente (questões 7 e 8).

O questionário final, composto por seis perguntas, objetivou verificar a opinião das participantes sobre a nossa proposta de ensino de pronúncia. Assim como no primeiro questionário, as perguntas eram do tipo fechadas (questões 1 e 5), versando sobre o grau de satisfação das discentes com as atividades desenvolvidas e sobre a contribuição da disciplina para o aprimoramento de suas competências orais, e abertas, com os seguintes temas: a

²⁷ A segunda questão do questionário preliminar foi adaptada de um estudo sobre a importância da pronúncia na formação de professores, realizado por Brawerman-Albini e Kluge (2010), e que, para efeitos de comparação, será descrito no sexto capítulo.

contribuição dessa proposta de ensino para sua formação docente (questão 2); os conteúdos que mais lhe chamaram a atenção durante as aulas (questão 3); a intenção de utilizar os conhecimentos adquiridos com seus futuros alunos (questão 4); e sugestão do que poderia ser melhorado nas aulas ministradas (questão 6).

4.4.2 Entrevistas semiestruturadas

Dentre os seus diferentes tipos de entrevista, escolhemos a semiestruturada, visto que, a partir de um roteiro pré-definido, o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado acontece de forma natural e dinâmica, permitindo a realização de perguntas adicionais, com base nos questionamentos que vão sendo levantados (MAIA, 2020; MANZINI, 2003). Em relação à aplicabilidade desse instrumento, Rocha *et al.* (2004) classificam a entrevista como dispositivo de produção colaborativa de textos, que refletem diferentes contextos sociais e históricos, a partir de uma ótica discursiva. Nesse sentido, seu produto final, o texto, será fruto do diálogo entre os atores envolvidos (entrevistado e entrevistador).

As entrevistas semiestruturadas, conduzidas, em língua portuguesa, remota e individualmente com os docentes (Apêndice E) e discentes (Apêndice F), com duração média de 30 minutos cada, foram desenvolvidas a partir do modelo proposto por Daher (2016), que estabelece que o roteiro de entrevista deve considerar os objetivos a serem atingidos, os problemas que se colocam para o pesquisador e as hipóteses que orientam cada etapa da pesquisa, facilitando, assim, a priorização dos trechos a serem elencados para análise. Dessa forma, o desdobramento das perguntas dos roteiros permitiu o compartilhamento mais detalhado de experiências, anseios e reflexões sobre a prática docente.

As oito perguntas que compuseram ambas as entrevistas foram divididas em três grupos, de acordo com etapas, objetivos, problemas e hipóteses em comum. Como o objetivo das entrevistas era reunir impressões, opiniões, crenças e experiências dos participantes (professores e alunos) sobre o processo de ensino-aprendizagem de pronúncia do inglês como LA, as questões apresentaram certa semelhança, ainda que respeitando os contextos de atuação de cada grupo participante. A primeira pergunta, questão 1, tinha como finalidade levantar concepções dos dois grupos acerca da importância da pronúncia na formação de professores, uma vez que, com base na literatura apresentada, o seu ensino promove o desenvolvimento de uma comunicação inteligível, em especial, a oralidade.

O grupo composto pelas questões 2 a 5 procurou investigar como as aulas de pronúncia do inglês eram conduzidas, bem como os recursos utilizados e as variações linguísticas abordadas, partindo da hipótese de que os aspectos fonético-fonológicos da LA podem ser ensinados de forma integrada aos demais componentes linguísticos e a partir de diferentes recursos, como os tecnológicos digitais. Por fim, o último grupo, questões 6 a 8, focava na identificação das dificuldades que os discentes comumente enfrentavam durante as aulas de fonética e fonologia do inglês, as estratégias para minimizá-las e a percepção dos estudantes sobre a relevância da disciplina na sua formação e posterior prática docente.

4.4.3 Produção discente

Durante as 30 horas de aulas de pronúncia da língua inglesa, as impressões, dúvidas e atividades desenvolvidas, como trabalhos (exercícios de fixação, elaboração de atividades de ensino) e avaliações, foram registradas pelo pesquisador/professor em seu diário de campo e portfólio eletrônico da turma²⁸, tarefa esta que auxiliou no contínuo aprimoramento das aulas, de acordo com as necessidades das alunas. As avaliações compreenderam duas provas dissertativas sobre os conteúdos da disciplina, duas provas orais, um teste de compreensão auditiva (*listening*) e a realização de atividades voltadas para o ensino de pronúncia, como jogos, exercícios, diálogos e planos de aula.

As videoaulas foram conduzidas de forma síncrona durante os meses de fevereiro a junho de 2022, correspondendo ao segundo semestre letivo de 2021 da UERJ. Uma das vantagens do ensino remoto para a realização das aulas foi o acesso aos diferentes recursos digitais, importantes para o ensino dos sons e sotaques da língua-alvo. Assim, conseguimos contemplar uma diversidade de sites com vídeos e exercícios de pronúncia, assistir a palestras e *lives*, consolidar o conteúdo através de jogos, e demais atividades de compreensão auditiva. Ainda, o AVA foi uma plataforma útil na disponibilização dos materiais, divulgação de eventos na área e compartilhamento de dicas de estudo.

As atividades realizadas pelas estudantes durante as aulas seguiram: o modelo de ensino comunicativo de pronúncia proposto por Celce-Murcia *et al.* (2010); os levantamentos sobre os processos de transferência fonético-fonológicos comumente realizados por falantes

²⁸ Pasta eletrônica em uma plataforma online de armazenamento, na qual eram reunidas todas as atividades realizadas pelos discentes e as anotações do professor/pesquisador (diário de campo).

brasileiros durante a produção oral em inglês, segundo Zimmer; Silveira; Alves (2009) e sobre as principais dificuldades desses falantes ao produzir as vogais do inglês, conforme apontado por Lima Jr. (2010), Godoy; Gontow; Marcelino (2006), Silva (2018) e Zimmer; Silveira; Alves (2009). Todos esses autores propuseram exemplos de atividades com foco na discriminação e na produção dos sons da língua inglesa, sendo algumas utilizadas ou adaptadas para esta pesquisa. Em se tratando do estímulo ao uso das TDIC no ensino de pronúncia, conforme defendido por Jesus *et al.* (2016); Maria Filho (2018), Daneluci (2015) e Martins e Borges (2017), utilizamos diferentes recursos (textos teóricos, vídeos, música, jogos), oriundos dos sites elencados no Quadro 4, e adaptamos para o formato digital algumas atividades originalmente propostas por Hancock (2021).

4.4.4 Diário de campo

Para pesquisas qualitativas, o diário de campo representa uma ferramenta útil na visualização da interação do pesquisador com o campo estudado. Diante disso, os registros que fizemos compreenderam a descrição dos procedimentos de estudo, das atividades desenvolvidas, de observações sobre as impressões do pesquisador e de possíveis alterações realizadas ao longo da pesquisa. Assim, concordamos com o posicionamento de Kroef; Gavillon e Ramm (2020) ao relacionar o diário a um instrumento de intervenção, pois provoca “reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica” (p. 466).

No que concerne à sua função registral, o diário consegue captar certas sutilezas sobre o objeto pesquisado que demais instrumentos (entrevistas e questionários) podem não contemplar (OLIVEIRA, 2014). Por ser empregado de forma contínua, suas narrativas podem melhor descrever comportamentos, sentimentos, crenças e ações dos participantes, auxiliando, quando utilizado em conjunto com outros instrumentos, na identificação de semelhanças ou divergências. Ademais, o diário de campo favorece a autoanálise do pesquisador (WEBER, 2009), visto que seu texto pode sugerir a necessidade de rever algum aspecto metodológico da pesquisa, corroborar uma hipótese, ratificar crenças e atitudes, ou indicar áreas para futuras investigações.

Para esta pesquisa, o diário online procurou registrar as reações e opiniões das alunas sobre o conteúdo apresentado, suas motivações para realizar as atividades propostas

(individualmente ou em grupo), a identificação de possíveis dificuldades na aprendizagem dos aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa e as crenças eventualmente abordadas (e ratificadas -ou não- com base nos questionários e entrevistas) durante o percurso. Esperamos, assim, que esse instrumento tenha contribuído para a visão holística do estudo, auxiliando no planejamento das atividades de forma a atender às necessidades das alunas e à nossa proposta de ensino.

4.5 Análise dos dados

Para esta pesquisa, os dados foram analisados sob a ótica interpretativista, visto que esta técnica de análise é flexível, por combinar diferentes instrumentos, buscando organizar os dados de forma a melhor compreender as opiniões (e crenças) dos participantes, com base no contexto em que o estudo está sendo realizado. Ainda, esta pesquisa se enquadra na abordagem contextual dos estudos de crenças, que busca compreender a influência das experiências na construção das crenças dos participantes, visão essa que as reconhece como sendo discursivamente construídas e manifestadas através da linguagem (BARCELOS, 2001; 2004).

Em se tratando do método de análise dos dados, utilizamos o método comparativo, que objetiva identificar as semelhanças e diferenças entre os dados, possibilitando, neste caso, observar como as crenças das alunas poderiam variar durante todo o período de realização das atividades e, ainda, suas semelhanças com as crenças dos docentes da mesma instituição. Prodanov e Freitas (2013) argumentam que o método comparativo, “ao ocupar-se das explicações de fenômenos, permite analisar o dado concreto, deduzindo elementos constantes, abstratos ou gerais nele presentes” (p. 38). Assim, este método torna-se útil no monitoramento das crenças, obtidas a partir de diferentes instrumentos, identificando relações paradoxais, reafirmações ou até mudanças em suas concepções.

Nesse sentido, segundo Flick (2009), a articulação de dois ou mais métodos (ou abordagens) de análise de dados, como, em nosso caso, a abordagem contextual das crenças e o método comparativo, em conjunto com diferentes instrumentos de produção de dados, viabiliza uma percepção total sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, essa metodologia favorece a identificação de controvérsias, como entre crenças e ações, e a sugestão, a partir de uma visão do todo, de alternativas para contornar determinados problemas e de temas que

ainda carecem de aprofundamento. Além disso, o autor afirma que, nesse processo, as possíveis falhas são minimizadas, como em comparação à aplicação de um método ou instrumento de forma isolada.

Iremos, portanto, nos capítulos seguintes, apresentar uma descrição das atividades realizadas nas aulas de pronúncia, mencionando os recursos tecnológicos utilizados e sugerindo adaptações para outros contextos, e realizar a análise das crenças das alunas e dos professores. Para efeitos conclusivos, reservamos uma seção destinada à discussão dos dados, na qual todos os dados gerados serão brevemente reunidos, possibilitando a comparação entre as crenças e a realização de um diálogo com as crenças de outros estudos sobre o tema, a fim de verificarmos, a partir de diferentes prismas, a viabilidade da nossa proposta de ensino de pronúncia.

5 ATIVIDADES PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA DO INGLÊS

Neste capítulo, apresentamos a descrição das 30 horas de aulas de pronúncia (disciplina Língua Inglesa III) ministradas, de forma remota e síncrona, para as cinco alunas participantes da pesquisa, mencionando os respectivos conteúdos e recursos utilizados. Paralelamente à essa descrição, apontamos as observações referentes às aulas, registradas pelo pesquisador em seu diário de campo, de modo a oferecer ao leitor um panorama dos comentários, e eventuais crenças, mais frequentes realizados pelas alunas para os assuntos abordados no curso.

5.1 Observações sobre a nossa proposta de ensino de pronúncia

O ensino de pronúncia do inglês tende a ser mais eficaz e significativo para os aprendizes quando ocorre de forma integrada ao estudo do léxico e da estrutura, atrelados a uma função comunicativa. Assim, o contexto exerce papel fundamental na percepção dos alunos sobre como esses componentes linguísticos se relacionam na comunicação, promovendo situações autênticas mediadas pela LA, como troca de informações, resolução de problemas, negociações e debates.

Para que isso ocorra, concordamos com o posicionamento de Celce-Murcia *et al.* (2010) acerca da proposta de um ensino comunicativo de pronúncia (vide Quadro 3), que engloba a apresentação do som (ou padrão fonológico) e práticas controladas e espontâneas. Alves (2012) reconhece a eficácia dessa abordagem e pondera sobre sua apresentação nos cursos de formação de professores, visto que os futuros docentes precisam aprender sobre como ensinar a fonética e a fonologia da LA, visando desenvolver a oralidade dos seus estudantes. Nessa perspectiva, os autores salientam a importância de uma formação de professores voltada para a seleção, adaptação e desenvolvimento de atividades e recursos que facilitem a compreensão, e, conseqüentemente, o ensino do sistema fonológico da LA, para que, assim, o professor consiga inseri-los em um dado contexto.

Portanto, elaboramos nossas aulas de forma a apresentar a teoria prevista no conteúdo programático da disciplina (aparelho fonador, descrição dos fonemas, transcrição e acento), reforçando, sempre que possível, sua relevância para a comunicação, seguida por atividades

de consolidação e direcionadas para o posterior ensino de pronúncia. Com isso, procuramos oferecer exemplos práticos de diferentes atividades e recursos que podem ser utilizados pelo professor, de acordo com os objetivos e contextos das aulas.

Como a disciplina Língua Inglesa III tem grande parte do seu conteúdo voltado para o estudo dos segmentos (fonética), tendo apenas o acento primário como componente suprasegmental²⁹, utilizamos a metalinguagem para ensinar a anatomia do trato vocal, a classificação dos fonemas e suas propriedades distintivas, o estudo dos alofones e a transcrição fonética, fazendo com que as alunas primeiramente compreendessem essas características e processos para a posterior aplicação desse conhecimento na elaboração de atividades voltadas para as necessidades dos falantes brasileiros. Dessa forma, apresentamos sugestões de práticas comunicativas (*speaking*) para que as atividades de pronúncia possam ocorrer de forma contextualizada. E, como avaliação, propusemos a criação de um plano de aula de pronúncia em torno de uma função comunicativa (contexto). No entanto, deixamos claro para as participantes que os contextos podem variar de acordo com as práticas sociais, necessidades e níveis de proficiência dos aprendizes na língua-alvo, ratificando a importância do planejamento da aula e da necessidade de adaptação de materiais. Logo, salientamos a importância de que, ao lecionar em cursos e escolas, o componente fonético-fonológico a ser estudado esteja atrelado a uma função comunicativa e em diálogo com o ensino do léxico e da estrutura.

Dessa maneira, acreditamos que o leitor encontrará, neste capítulo, uma proposta de ensino de pronúncia do inglês com ênfase na seleção, elaboração e aplicação de atividades voltadas para o desenvolvimento teórico-metodológico do graduando em Letras - Inglês, contando, ainda, com breves discussões acerca de conceitos relacionados às áreas da fonética e da fonologia da língua-alvo, exemplos de avaliações, uma compilação de sites e demais recursos que auxiliam na construção do arcabouço bibliográfico do professor; soluções e dicas de estudo para algumas das dificuldades enfrentadas por falantes brasileiros ao aprender a pronúncia da língua inglesa; e reflexões sobre como inserir a pronúncia nas aulas de inglês, abordando também as variações linguísticas.

²⁹ Os demais componentes que integram os estudos prosódicos (fonológicos), como acento frasal (*sentence stress*), ritmo, entonação e aspectos da fala conectada, são estudados na disciplina Língua Inglesa IV.

5.2 As aulas de pronúncia: atividades realizadas e observações do diário de campo

Nesta seção, abordamos o conteúdo das aulas de pronúncia, as atividades e avaliações propostas, os recursos utilizados e as observações registradas, ao longo do processo, pelo pesquisador em seu diário online. Optamos por unir, à presente seção, esses dois segmentos (atividades e diário) que integram o *corpus* da pesquisa, visto que as observações realizadas fazem referência ao desenvolvimento das aulas, a partir das indagações, reflexões e crenças das alunas. Cabe ainda resgatar que as participantes (E1, E2, E3, E4 e E5) concordaram, para a condução da pesquisa e consequente contribuição com estudos na área, em expor sua produção acadêmica, sendo-lhes conferido anonimato (vide assinatura do TCLE, Apêndice A).

As 15 semanas (30 horas) de aulas remotas ocorreram de forma síncrona, com duas aulas consecutivas de 50 minutos semanais, respeitando o conteúdo programático da disciplina e o calendário acadêmico adaptado para o formato online. De maneira geral, as aulas foram elaboradas no *Google Slides*³⁰ e contavam com demais ferramentas, de acordo com o tópico trabalhado e as necessidades das alunas. No Quadro 5, a seguir, encontra-se o cronograma resumido das aulas, com seus respectivos conteúdos e recursos.

³⁰ <https://docs.google.com/presentation/u/0/>

Quadro 5 - Cronograma das aulas de pronúncia da língua inglesa (continua).

Semana	Conteúdos	Recursos (online: último acesso - fevereiro/2023)
01	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de pronúncia: importância e histórico; - Diferenças entre fonética e fonologia; - Áreas de estudo da fonética (articulatória, acústica e auditiva); - O aparelho fonador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo 1: como a pronúncia influencia na comunicação (um francês se comunicando, em inglês, com um serviço de atendimento ao cliente) https://www.youtube.com/watch?v=-J4yweW-Vfs - Vídeo 2: ensino de pronúncia por repetição e a supervalorização da variação hegemônica (trecho do filme <i>My Fair Lady</i>, 1964) https://www.youtube.com/watch?v=uKxd30IQ1f0 - Vídeo 3: a transformação de Eliza, sua nova identidade e questionamentos (trecho do filme <i>My Fair Lady</i>, 1964). https://www.youtube.com/watch?v=PHoaARLkLP0 - Imagem (Figura 1) ilustrando a diferença na articulação de [ð] e [d] (ROACH, 2009).
02	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao alfabeto fonético internacional (IPA); - Conceito de fonema e som; - Variações no alfabeto fonético. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tabela comparativa dos símbolos fonéticos em diferentes publicações (SILVA, 2018, p. 30-31, Anexo A). - Site com o alfabeto fonético interativo e jogos (Figura 2): http://cambridgeenglishonline.com/interactive_phonemic_chart/
03	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das vogais - parte 1 (classificação e produção das vogais puras). 	<ul style="list-style-type: none"> - Site ilustrando os processos de articulação e produção dos sons. https://soundsofspeech.uiowa.edu/ - Exercícios de compreensão auditiva para a discriminação de vogais (Figuras 6 e 8; GODOY <i>et al.</i>, 2006; SILVA, 2018). - Jogo “Pronunciation Journey” para praticar os fonemas [ɪ] e [i:] (Figura 4): http://hancockmcdonald.com/materials/pron-journey-hit-v-heat - Diagrama das vogais (Figura 5; KELLY, 2000, p. 5). - Vídeo do canal <i>Rachel's English</i> sobre a pronúncia de [ʊ] e [u:] (Figura 7): https://www.youtube.com/watch?v=ukKuV4fXdTA - Correlatos ortográficos de [ʊ] e [u:], adaptados de (Figura 8): Silva (2018, p. 119).

Quadro 5 – Cronograma das aulas de pronúncia da língua inglesa (continuação).

04	- Estudo das vogais - parte 2 (formação dos ditongos e tritongos e introdução à transcrição fonética).	<p>- Exercícios sobre ditongos, tritongos (Figura 9) e transcrição fonética (Figura 11).</p> <p>- Site contendo um teclado com o alfabeto fonético para auxiliar nas atividades de transcrição (Figura 10). https://tophonetics.com/</p>
05	<p>- Estudo das vogais - parte 3 (transcrição fonética);</p> <p>- Atividades para o ensino das vogais.</p>	<p>- Site com o jogo do labirinto para o som [ʌ] (Figura 12). http://hancockmcdonald.com/materials/marks-spelling-maze-u</p> <p>- Jogo para identificação do som [ə] (Figura 13): https://wordwall.net/pt</p> <p>- Site com jogos interativos e <i>worksheets</i> para o ensino de pronúncia: https://www.eslgamesworld.com/members/games/pronunciation/index.html</p> <p>- Atividade do tipo “jogo da velha” para o ensino de vogais (Figura 14). Adaptado de: Kelly (2000, p. 41).</p> <p>- Vídeo de consolidação sobre as vogais: https://www.youtube.com/watch?v=qPTL5x0QW-Y</p>
06	- Estudo das consoantes - parte 1 (classificação, vozeamento, transcrição);	<p>- Site com o alfabeto fonético interativo (Figura 2): http://cambridgeenglishonline.com/interactive_phonemic_chart/</p> <p>- Exercícios de transcrição fonética (Figura 15).</p> <p>- Atividade de transcrição com o tema partes do corpo (Figura 16): https://www.english-hilfen.de/en/exercises/languages/phonetic-transcription-body.htm</p>
07	- Estudo das consoantes - parte 2 (consoantes comumente confundidas por falantes brasileiros: fricativas dentais [θ] e [ð], nasais [m], [n] e [ŋ], <i>syllabic</i> [l] e [n] e [l] em posição final).	<p>- Vídeo sobre a articulação das consoantes [θ] e [ð]: https://rachelsenglish.com/english-pronounce-th-consonants/</p> <p>- Exercício de <i>listening</i> para os mesmos sons e transcrição (Figura 17). Adaptado de: Silva (2018, p. 128-129).</p> <p>- Lista de palavras com consoantes silábicas e do processo de vocalização do “l” (Figura 18, elaborada pelo autor).</p> <p>- Compilação de casos e palavras em que algumas consoantes não são pronunciadas (Figura 19, GODOY <i>et al.</i>, 2006).</p>

Quadro 5 – Cronograma das aulas de pronúncia da língua inglesa (continuação).

08	Primeira avaliação (AV1)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google Meet e Forms.</i> - Ferramenta para a conversão de textos para áudio (utilizada na prova de <i>listening</i>): https://wideo.co/text-to-speech/ - Visão geral sobre a prova oral (Quadro 6) e resultados (Tabela 1).
09	<ul style="list-style-type: none"> - Correção da AV1 e <i>feedback</i>; - Atividades para o ensino das vogais e consoantes; - Palavras homófonas e homógrafas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de perguntas e respostas via <i>Kahoot</i> (Figura 20): https://kahoot.com/ - Jogo da memória com transcrição fonética e imagens (Figura 21): https://interacty.me/ - Jogo para a prática das consoantes nasais (Figura 22), extraído de: Hancock (2021, p.11). - Exercício sobre palavras homófonas e homógrafas (Figura 23, elaborado pelo autor).
10	<ul style="list-style-type: none"> - Alofones; - Introdução aos estudos prosódicos (acentos (<i>stress</i>) primário e secundário). 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo para a consolidação do tema “alofones”: https://www.youtube.com/watch?v=wA9--WJSPws - Vídeo sobre a importância da acentuação das palavras para a comunicação: https://www.youtube.com/watch?v=O-sOjBpYJCM - Jogo do tipo labirinto para a prática do acento primário (Figura 24), extraído de Hancock (2021, p. 56).
11	<ul style="list-style-type: none"> - Pronúncia dos morfemas -S e -ED finais; - Atividades de ensino para a distinção e produção desses sons. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios sobre a pronúncia dos sufixos -s e -ed, elaborados pelo autor (Figura 25).
12	<ul style="list-style-type: none"> - Variação linguística no nível fonológico em língua inglesa: exemplos e aplicações; - Recursos digitais para o ensino de pronúncia do inglês (seleção e adaptação de materiais e ferramentas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Site sobre variações linguísticas do inglês para consulta (Universidade do Havaí): https://www.hawaii.edu/satocenter/langnet/ - Lista com exemplos de variações fonológicas regionais (ROACH, 2009, Anexo G). - Vídeo sobre o <i>Cockney Accent</i>: https://www.youtube.com/watch?v=7_FmOTLkSs

Quadro 5 – Cronograma das aulas de pronúncia da língua inglesa (conclusão).

13	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de pronúncia do inglês para falantes brasileiros: os processos de transferência fonológica e o Modelo de Ensino Comunicativo de Pronúncia; - Atividades de ensino de pronúncia (o labirinto, problemas de pronúncia em diálogos); - Criação de um plano de aula de pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo para criação do jogo do labirinto (Figura 26): http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/EmptyMazeGrid_0.JPG - Exemplos de mal-entendidos na comunicação devido à pronúncia (Figuras 27 e 28): http://hancockmcdonald.com/materials/pronunciation-problems - Mapa sobre o ensino de pronúncia (Figura 29, HANCOCK, 2014).
14	Segunda avaliação (AV2)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google Meet</i> e <i>Forms</i> e demais ferramentas utilizadas pelas alunas na realização das atividades avaliativas. - Visão geral sobre a segunda prova oral (Quadro 7) e resultados (Tabela 2).
15	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados, apresentação dos planos de aula, divulgação do segundo questionário e comentários gerais. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Google Forms</i> (questionário) e demais ferramentas utilizadas pelas alunas na realização dos planos de aula (Anexos F, G e H).

Fonte: O autor, 2022.

5.2.1 Semana 1 – Introdução ao curso

Nesta primeira semana, abordamos a importância da pronúncia para a comunicação. Ao indagar as alunas sobre o assunto, todas manifestaram clara relação entre a pronúncia e a capacidade de ser compreendido, auxiliando na elucidação do conceito de inteligibilidade (MORLEY, 1994; PENNINGTON, 1996). Em seguida, traçamos uma discussão sobre como os cursos de idiomas e escolas geralmente ensinam a pronúncia do inglês³¹. A técnica unanimemente eleita pelas alunas foi a repetição, o que serviu de introdução para um breve panorama acerca do ensino de pronúncia de línguas adicionais, conforme descrito por Celce-Murcia *et al.* (2010), desde a sua origem - Movimento de Reforma e Método Direto - à atualidade. Ao final da apresentação, uma aluna demonstrou surpresa ao constatar que em

³¹ Essas questões apresentadas na aula introdutória tinham como objetivo propor uma breve reflexão sobre o ensino de pronúncia a partir de suas experiências e crenças, funcionando como uma atividade de engajamento para a turma (*warm-up activity*). Posteriormente, essas perguntas seriam abordadas com maior profundidade nas entrevistas semiestruturadas.

quase 150 anos houve poucas mudanças, com apenas duas abordagens sendo utilizadas até hoje (intuitivo-imitativa e analítico-linguística).

Visando exemplificar situações em que a pronúncia se faz importante para uma comunicação eficaz na LA, reproduzimos o vídeo 1 (Quadro 5), que retrata um francês tentando contato com o serviço de atendimento ao cliente para informar sobre um problema com um aparelho eletrônico que comprou. Ambos os interlocutores não são falantes do inglês como primeira língua, ilustrando o uso do inglês como língua franca, mas a comunicação não é eficaz, pois o consumidor apresenta dificuldades em pronunciar alguns fonemas, gerando mal-entendidos em seu discurso. Mesmo com um tom cômico, o vídeo, parte de um anúncio publicitário de um curso de idiomas, enfatiza a importância da acurácia na articulação dos segmentos para a comunicação em um determinado contexto.

Com o objetivo de iniciar uma reflexão sobre as variações linguísticas, no campo fonológico, e o preconceito linguístico, apresentamos um trecho do filme *My Fair Lady*³² (vídeo 2 do Quadro 5), desconhecido pelas alunas, em que Eliza, uma humilde vendedora de flores, está a aprender a pronunciar “corretamente” os sons [eɪ] e [h]. A célebre frase “*The rain in Spain stays mainly in the plain.*” é repetida inúmeras vezes pela moça, a fim de eliminar o seu *Cockney Accent*³³ e, com a ajuda de seu professor, Sr. Higgins, se tornar uma dama da sociedade. Durante o vídeo, observamos claramente a imposição da pronúncia, por parte do professor, a partir de atividades exaustivas de repetição, visando reformular totalmente a identidade da pupila. Uma breve pausa na reprodução do vídeo para debate deu luz a questionamentos das alunas sobre a “crueldade” e o “preconceito” que a situação retratava, mesmo representando a cidade de Londres no início da década de 1910. Outra observação atenta sobre o vídeo fez-se presente quando o professor Higgins corrige Eliza na pronúncia da expressão “*cup of coffee*”, que pronuncia, por elisão, a preposição (*of*) como [ə]. As alunas notaram que esse processo, considerado inculto/errado pelo personagem do professor à época, hoje é comum no inglês coloquial.

Na discussão seguinte, as alunas puderam especular sobre o que aconteceria com Eliza e a possibilidade de o professor obter êxito em seu intento. Acreditando que a moça se transformaria em uma “bela dama”, foi-lhes apresentado outro trecho do filme (vídeo 3 do Quadro 5), no qual Eliza, agora refinada e distante de seus antigos hábitos, questiona o que

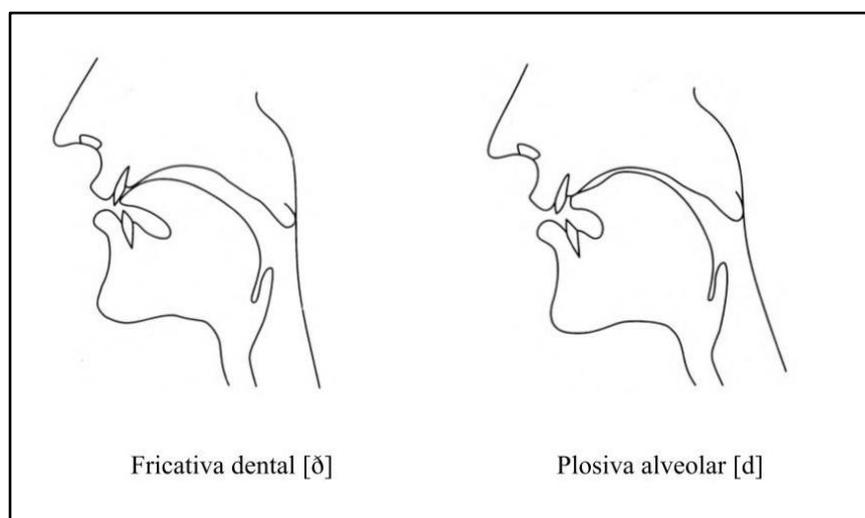
³² Musical de 1964, dirigido por George Cukor e adaptado da versão teatral homônima de 1956, de Lerner e Loewe, que, por sua vez, é baseada na peça *Pygmalion* (1913), de Bernard Shaw. (MARINS; WIELEWICKI, 2008).

³³ Sotaque típico da classe trabalhadora de Londres, sendo, por muitos anos, discriminado pelos falantes do RP.

seria de sua vida a partir daquele momento. No debate final, as alunas observaram que a moça, pela imposição de seu "Pigmalião", teve sua identidade redefinida de forma contrária ao que esperava, levando-a a questionar o seu papel na sociedade e a não aparentar ter esperanças para o futuro. Com a referência a este filme, procuramos iniciar uma discussão sobre o respeito às variações linguísticas e sobre o fato de que nossas identidades são redefinidas a partir do momento em que interagimos com uma língua e nos adequamos aos seus diferentes contextos, seja de forma conscienciosa ou não.

Após a definição de fonética e fonologia e seus campos de atuação, passamos ao estudo da produção dos sons a partir da apresentação do aparelho fonador. Por mais que este conteúdo envolva certo conhecimento, ainda que básico, sobre a anatomia e fisiologia da voz, tanto os professores quanto os alunos podem se beneficiar desse conhecimento para melhor compreender como determinado som é articulado (quais articuladores -órgãos- são responsáveis pela sua produção, como a língua se move no trato oral, quais sons são produzidos na cavidade nasal, posição dos lábios e vozeamento). Um exemplo da aplicação desse conteúdo teórico em sala de aula consiste na diferenciação dos sons [ð] e [d], comumente confundido por falantes brasileiros, em que o primeiro, por ser um fricativo dental, é produzido com a língua posicionada entre os dentes superiores e inferiores, ao passo que para o segundo, plosivo alveolar, a língua se encontra na camada alveolar (após os dentes superiores), como ilustrado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Produção dos sons [ð] e [d].



Fonte: ROACH, 2009, p. 27; 41.

5.2.2 Semana 2 –Alfabeto fonético e o conceito de fonema

Na segunda semana, apresentamos o alfabeto fonético internacional (IPA) e sua organização sistemática (vogais puras, ditongos e consoantes), as variações na disposição dos símbolos em diferentes dicionários, conforme compilado por Silva (2018), vide Anexo A³⁴, e os conceitos de fonema e som. Para facilitar (e dinamizar) a consulta recorrente ao IPA, recomendamos, como recurso tecnológico digital, o uso do alfabeto interativo oferecido pelo site *Cambridge English Online*³⁵. Ao selecionar o som desejado, temos acesso à sua pronúncia e ao exemplo de uma palavra que o contenha (Figura 2). A página também conta com exercícios e jogos para o aprimoramento da pronúncia do inglês.

Figura 2 - Painel interativo com o IPA.

Phonemic Chart

Consonants

p b t d
k g m n
ŋ f v θ
ð s z ʃ
ʒ h tʃ dʒ
r l j w

Vowels

i: ɪ e æ
ɑ: ʌ ɒ ɔ:
ʊ u: ɜ: ə

Diphthongs

eɪ aɪ ɔɪ əʊ
aʊ eə ɪə ʊə

television
/'tel.I.vɪʒ.ən/

Learn > Enjoy > Succeed

Cambridge English Online

Fonte: http://cambridgeenglishonline.com/interactive_phonemic_chart/. Acesso em: 03 fev. 2023)

³⁴ Silva (2018, p. 30-31) desenvolveu uma tabela comparativa dos símbolos fonéticos adotados em diferentes dicionários e propôs a sua versão com substituições a algumas vogais. Para efeito de padronização das aulas e avaliações, utilizamos o modelo adotado pelo *Cambridge University Press Online Dictionary* (como apresentado na Figura 2), baseado no inventário fonético proposto por Underhill (2005 [1994]).

³⁵ http://cambridgeenglishonline.com/interactive_phonemic_chart/

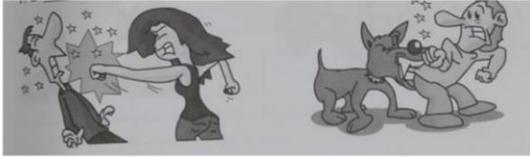
5.2.3 Semana 3 – Vogais (parte 1)

Na terceira semana, apresentamos a classificação dos segmentos vocálicos, com ênfase na distinção entre os sons longos e curtos. Como recursos, utilizamos os esquemas (animações) online de ilustração da produção dos sons, disponíveis nas versões aplicativo para celular e site, desenvolvidos pela Universidade de Iowa (EUA), como apresentado no Quadro 5, e as atividades de compreensão auditiva extraídas dos materiais de Godoy *et al.* (2006, p. 173-175) e Silva (2018), que mesclavam a diferenciação das vogais longas e curtas com frases e contextos distintos. Esse tipo de exercício faz alusão à técnica de trabalho com pares mínimos contextualizados (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010), em que duas palavras diferem entre si a partir de um único som, como o par [i:] e [ɪ] em *sleep* e *slip*, respectivamente. É importante que essa prática ocorra de forma contextualizada, como através de frases com duas opções de palavras gramaticalmente válidas, cuja diferenciação ocorrerá pelo som escolhido pelo enunciador. Para exemplificar esse procedimento com pares mínimos, apresentamos, na Figura 3, alguns exercícios de compreensão auditiva que utilizamos na aula sobre as vogais puras.

Figura 3 - Exemplo de exercício de *listening* com pares mínimos para vogais.

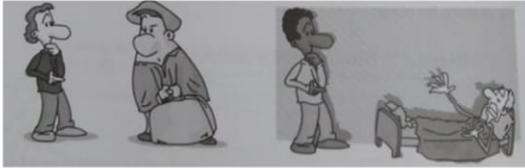
I. Listen and choose the right picture (A or B). Then write the sentences you hear.

1) _____



(A) (B)

2) _____



(A) (B)

3) _____



(A) (B)

4) _____



(A) (B)

Fonte: GODOY *et al.*, 2006, p. 173-175.

Na atividade acima, as estudantes escutaram as frases (reproduzidas pelo CD de áudio que acompanha o material) e assinalaram a figura correspondente. A segunda parte, após a correção, compreendeu a escrita das frases, a fim de facilitar a compreensão dos pares mínimos, conforme proposto pelos autores (GODOY *et al.*, 2006, p. 173-175). As frases podem ser conferidas a seguir (a resposta correta encontra-se sublinhada): (1) *Was Tom beaten / bitten*? (B); (2) *Is he going to leave / live*? (B); (3) *That was an awful scene / sin*. (A); e (4) *If you don't pay attention, you might sleep / slip*. (B). Ao final da atividade, as alunas reportaram não ter apresentado dificuldades na discriminação dos sons e reconhecimento das frases, embora uma das participantes tenha sinalizado que não acertara a primeira sentença (par *beaten / bitten*), mesmo conhecendo o significado de ambas as palavras. Outra observação das alunas sobre esse exercício foi a facilidade de inseri-lo nas aulas regulares de inglês em escolas e cursos de idiomas, uma vez que apresenta, de forma simples e contextualizada, a diferença entre sons e seu desdobramento na comunicação. Nesse sentido, considerando o Modelo de Ensino Comunicativo de Pronúncia (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010), esta atividade corresponderia à etapa discriminação auditiva.

Outra forma de ensinar (e abordar) os pares mínimos é através de jogos. Utilizamos na aula o *Pronunciation Journey* (Figura 4), jogo desenvolvido pelos professores Mark Hancock e Annie McDonald e disponibilizado gratuitamente em sua *webpage*. A atividade consiste em diferenciar os sons [i:] e [ɪ] a partir dos caminhos escolhidos pelo interlocutor “viajante”. Partindo do ponto 1, início da viagem, o estudante lê a primeira frase, “*We felt the sun hit - heat our faces.*”, e escolhe o próximo caminho de acordo com o som selecionado, podendo ser o da esquerda (som [ɪ], em verde) ou da direita (som [i:], em azul). O mesmo passo se repete em 2, 3 e 4, respeitando as frases subsequentes. Chegando à cidade de destino, após o passo 4, os demais estudantes devem dizer onde o viajante se encontra. Esta atividade, de fácil reprodução (projetada em sala de aula, compartilhada via dispositivos móveis, ou impressa e distribuída em papel), promove a interação e confere maior protagonismo aos alunos, oferecendo-os a possibilidade de escolher os caminhos a serem percorridos. Ainda, a metáfora da viagem parece auxiliar no entendimento de que a pronúncia é importante na comunicação, pois pode provocar uma “mudança de rumos” na conversa.

A distinção entre as vogais [e] e [æ], embora ambas sejam breves, pode ser difícil para falantes do português, especialmente na produção do segundo som (KELLY, 2000; SILVA, 2018). Uma forma de facilitar a sua compreensão pode ser feita através da apresentação do diagrama de articulação das vogais (Figura 5). Embora a imagem ilustre a produção de todas as vogais, reforçamos, nessa aula especificamente, os dois sons em questão. Para a produção

do [e], vogal média anterior, a língua se encontra em posição intermediária na boca que está semi-aberta. O [æ]³⁶, por outro lado, é uma vogal aberta anterior, estando a língua situada na parte inferior da boca e os lábios estendidos. A partir dessa explicação, propusemos dois exercícios (Figura 6), sendo o primeiro de discriminação auditiva e o segundo, de prática controlada, no qual as alunas tiveram que ler as frases escolhendo uma das palavras propostas.

Figura 4 - Jogo para trabalhar com as vogais [i:] e [ɪ].

Hancock McDonald

/ɪ/ /i:/

Rio de Janeiro Moscow Sydney Miami Istanbul
 London Singapore New York Cape Town Buenos Aires Paris Tokyo Lisbon Bombay

4 4 4 4 4 4 4 4
 3 3 3 3
 2 2
 1

left right

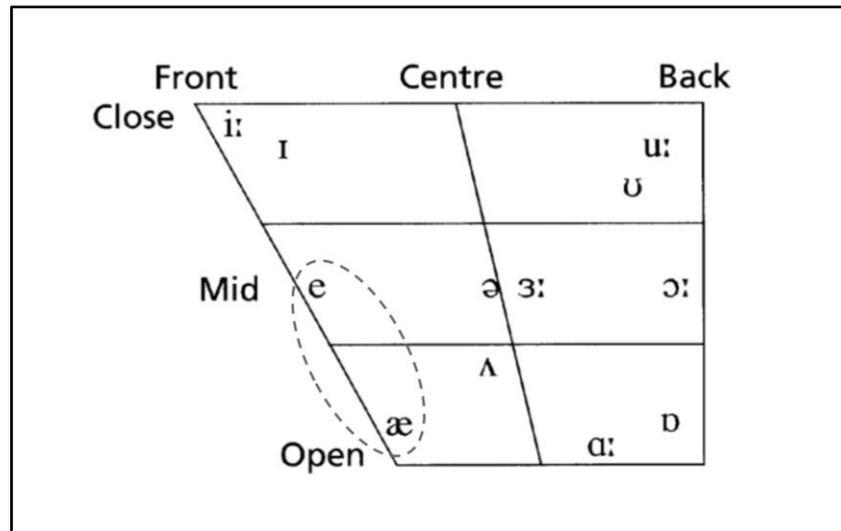
Start of journey

We felt the sun **hit** - **heat** our faces.
 Emma didn't want to **live** - **leave** alone.
 After seeing the dentist, I couldn't **fill** - **feel** my mouth.
 I hate **chip** - **cheap** sandwiches.

Fonte: <http://hancockmcdonald.com/materials/pron-journey-hit-v-heat> .Acesso em: 03 fev. 2023.

³⁶ Silva (2018, p. 71-72) aponta uma diferença na pronúncia do [æ] por falantes do inglês britânico (RP) e do americano (GA). Para o primeiro grupo, a língua se encontra em posição baixa e centro-anterior, tendo características articulatórias próximas da vogal [a] do português brasileiro. No GA, a língua está situada em posição baixa e anterior, aproximando-se, em termos articulatórios, da vogal [ɛ] (“é”) do português brasileiro, mas estando a boca mais aberta.

Figura 5 - Diagrama das vogais (IPA), com destaque para os sons [e] e [æ].



Fonte: KELLY, 2000, p. 5, destaque meu.

Figura 6 - Exemplos de exercícios para a distinção e produção dos sons [e] e [æ].

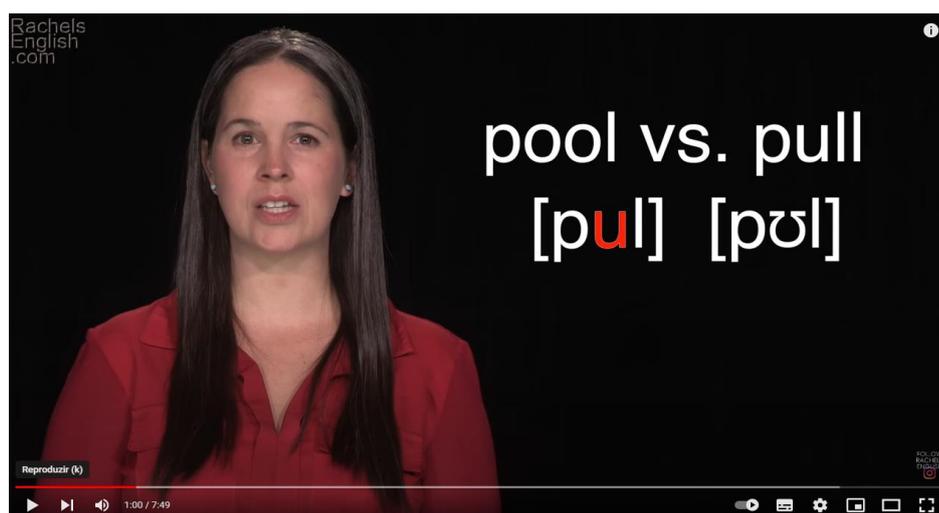
<p><u>Exemplo de exercício de discriminação auditiva:</u></p> <p>I. Listen and circle the word you hear.</p> <p>a) The vet / vat is in the barn.</p> <p>b) The pen / pan is on the table.</p> <p>c) I couldn't find bread / Brad.</p> <p>d) My celery / salary is awful!</p> <p>e) This is what was really said / sad.</p> <p>f) The men / man arrived.</p>	<p><u>Exemplo de exercício de prática controlada:</u></p> <p>II. In pairs, choose one of the possibilities in each question and ask a classmate, who has to listen up and give an appropriate free response that shows how he/she has identified the sound.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><i>Example: A: What do you use a pedal / paddle for?</i> <i>B: To make a bike go.</i></p> </div> <p style="text-align: center;">[e] / [æ]</p> <p>a) Do you know why he left / laughed?</p> <p>b) Why do you need a pen / pan?</p> <p>c) Why did the men / man run?</p> <p>d) What type of gem / jam is this?</p> <p>e) Why is the vet / vat in the barn?</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de GODOY *et al.*, 2006, p. 183-184.

Para ilustrar a diferença entre as vogais [ʊ] e [u:], reproduzimos um vídeo (até o instante 04'50'') do canal *Rachel's English* (Figura 7), disponível na plataforma *YouTube*, em que a professora explica como ambos os sons são articulados, especialmente quando seguidos

pela consoante [l] em posição final (“dark l”)³⁷. Uma vez que essas vogais apresentam uma quantidade expressiva de correlatos ortográficos, apresentamos uma lista, adaptada de Silva (2018, p. 119), ilustrando as possibilidades mais usuais (Figura 8). Estas atividades representam, portanto, o primeiro estágio do modelo comunicativo de pronúncia, descrição e análise, ilustrando a produção do som e sua ocorrência no discurso.

Figura 7 - Vídeo do canal *Rachel’s English* ilustrando a articulação dos sons [ʊ] e [u:].



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ukKuV4fXdTA>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Em seguida, avançamos para o estudo das vogais centrais, [ʌ], [ɜ:] e [ə], cuja pronúncia pode apresentar certos desafios para os falantes do português brasileiro (SILVA, 2018). Ao observar no diagrama das vogais que a articulação desses sons ocorre em pontos muito semelhantes na cavidade oral (vide Figura 4), as alunas prontamente questionaram como a diferenciação ocorreria. Esta observação parece salienta a importância da apresentação do diagrama nas aulas de fonética, pois seu uso auxilia na visualização, em caráter fisiológico, do local onde ocorre o som e na posição da língua. A partir dessas indagações, explicamos que as vogais [ʌ] e [ɜ:] ocorrem essencialmente em sílabas tônicas, sendo a primeira uma vogal breve, sempre seguida por uma consoante, e não acompanhada por “r” pós-vocálico, e a segunda, uma vogal longa acompanhada por “r” pós-vocálico (que pode não ser pronunciado em alguns dialetos, como o RP).

³⁷ Em alguns manuais de ensino, o l-escuro (“dark l”) é representado pelo símbolo [ɫ].

Sobre o *schwa*, [ə], apenas uma aluna, a que já atuava como instrutora em cursos (E2), reportou que vira o símbolo em manuais de ensino e sabia que o seu som era breve e que não ocorria em sílaba tônica, auxiliando na conseqüente apresentação e descrição do som. Para o falante do inglês como LA, o conhecimento do *schwa* é de grande importância devido ao seu papel na construção do ritmo e da entonação da língua (SILVA, 2018, p. 198). Assim, seu estudo pode ser considerado fundamental nos cursos de formação de professores de inglês, uma vez que esta vogal é frequente na língua-alvo e sua identificação e produção podem influenciar na comunicação, já que está presente nas formas fracas (*weak forms*) de diversas palavras (verbos, conjunções, artigos, pronomes) e em aspectos da fala encadeada.

Figura 8 - Correlatos ortográficos de [ʊ] e [u:].

Common spellings for [ʊ]			Common spellings for [u:]		
oo	book	[bʊk]	oo	moon	[mu:n]
o	wolf	[wʊlf]	o	move	[mu:v]
u	put	[pʊt]	u	rude	[ru:d]
oul	would	[wʊd]	ou	soup	[su:p]
			wo	two	[tu:]
			ui	suit	[su:t]
			oe	shoe	[ʃu:]
			ue	due	[du:]
			ew	new	[nu:]; [nju:]
			eu	maneuver	[mə'nu:.vər]

Fonte: Adaptado de SILVA, 2018, p. 119.

5.2.4 Semana 4 – Vogais (parte 2)

Na quarta semana, estudamos a formação dos ditongos e tritongos³⁸ e apresentamos atividades práticas de transcrição fonética. Para explicar a ocorrência e a distinção entre

³⁸ Roach (2009, p. 18-19) define tritongo como três vogais que ocorrem na mesma sílaba, sendo a primeira uma vogal acentuada, a segunda, uma glide (vogal não acentuada, [ɪ] ou [ʊ]), e a terceira, o *schwa*, [ə]. Há cinco tritongos na língua inglesa: eɪə, aɪə, ɔɪə, əʊə e əʊə. No entanto, o autor sinaliza que o seu estudo pode variar conforme a pronúncia do falante, que pode conferir uma ligeira interrupção à estrutura do segmento,

ditongos e tritongos, seguimos o referencial teórico de Roach (2009), que explicita -e exemplifica- cada um desses segmentos vocálicos. A única observação levantada pela turma foi que o ditongo [eə] é mais facilmente notado no RP, sendo de difícil percepção no GA, por exemplo. Para isso, explicamos que, no RP, o “r” em posição pós-vocálica não é pronunciado, como em “bear” [beə], estando o som do *schwa* presente. Já no GA, o som do “r” ocorre no lugar do *schwa*, sendo muitas vezes representado como [er] (no exemplo, [ber]). Como prática desses grupos, elaboramos um exercício (Figura 9) de diferenciação dos sons com base na relação grafema-fonema, em que as alunas deveriam reconhecer o ditongo ou tritongo presente nas letras sublinhadas (as respostas encontram-se, em azul e itálico, nas respectivas caixas).

Em se tratando do estudo da transcrição fonética, apresentamos o teclado digital disponibilizado pelo portal *To Phonetics*³⁹, para que as alunas conseguissem transcrever palavras ou textos para o IPA (Figura 10, passo 1). No site, é possível selecionar as variações britânica e americana e a presença, ou não, de formas curtas (passo 2). A palavra (ou texto) transcrita é mostrada logo abaixo, com a opção de recurso de áudio fornecido pelo *Google* (passo 3). Assim, este site aparenta ser uma ferramenta útil para o professor em formação, que poderá aprender mais sobre os símbolos fonéticos e utilizá-los futuramente em sua prática. Mesmo contando com este recurso tecnológico, incentivamos as alunas a anotar no caderno, sempre que possível, a transcrição das palavras estudadas em aula, direcionando a atenção para o desenho dos símbolos e suas correlações ortográficas.

pronunciando-o como duas sílabas, especialmente no GA. Talvez por variar expressivamente de falante para falante, os tritongos não sejam descritos na maioria dos livros sobre fonética e fonologia do inglês.

³⁹ <https://tophonetics.com/>

Figura 9 - Exercício sobre ditongos e tritongos.

Put these words in the correct column according to the underlined letters and their corresponding sounds.

pipe	<u>bo</u> il	<u>nou</u> n	island	l <u>ur</u> e	<u>hear</u>	care	g <u>o</u>	inspire
sp <u>oi</u> l	s <u>ou</u> r	satisf <u>y</u>	cage	h <u>air</u>	ma <u>y</u>	co <u>w</u>	home	I <u>r</u> eland

<i>/eɪ/</i>	<i>/aɪ/</i>	<i>/ɔɪ/</i>	<i>/aʊ/</i>	<i>/eə/</i>
<i>cage may</i>	<i>pipe island satisfy</i>	<i>boil spoil</i>	<i>noun cow</i>	<i>care hair</i>
<i>/ʊə/</i>	<i>/əʊ/</i>	<i>/ɪə/</i>	<i>/aʊə/</i>	<i>/aɪə/</i>
<i>lure</i>	<i>go home</i>	<i>hear</i>	<i>sour</i>	<i>inspire Ireland</i>

Fonte: O autor, 2022.

Figura 10 - Site com recurso de transcrição fonética e ilustração dos passos (1, 2 e 3) para sua utilização.

The screenshot shows the toPhonetics website interface. At the top, there is a navigation bar with the site name and links for Blog, FAQ, Roadmap, and Donate. Below this is a language selection bar with options for English, Español, Français, Português, 日本語, 中文, Tiếng Việt, and Русский. Social media icons for Facebook, Twitter, and Pinterest are also present.

The main content area is divided into three numbered steps:

- Step 1:** A text input field labeled "Paste your English text here:" containing the text "phonetics and phonology". A "Show transcription" button is located below the input field.
- Step 2:** A settings panel with options for "British" and "American" accents, "Transcription only", "Side by side with English text", "Line by line with English text", and a checkbox for "Show weak forms". A "Parentheses" toggle is also visible.
- Step 3:** The output of the transcription, showing the text "phonetics and phonology" followed by its phonetic transcription: *fəˈnetɪks ænd fəˈnɒləˌdʒi*. A volume control slider and a "Google US English" button are also visible.

Fonte: <https://tophonetics.com/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Os primeiros exercícios de transcrição fonética, como ilustrado na Figura 11, tinham como objetivo a prática dos segmentos vocálicos, visto que as consoantes, que ainda seriam estudadas, haviam sido brevemente apresentadas na aula introdutória sobre o IPA. Em um primeiro momento, as alunas apresentaram dificuldades com as vogais centrais, especialmente na diferença entre as tônicas [ʌ] e [ɜ:]. A partir dessa impressão, elaboramos a aula seguinte de forma a sanar essas dúvidas e oferecer exemplos de atividades práticas para facilitar na sua distinção e produção.

Figura 11 - Exercício de transcrição fonética com vogais (resposta sublinhada).

1. Fill in the words with the correct **vowel sound** or **diphthong**:

a) spectacular /spek't <u>æ</u> kjələr/	f) excuse /ɪk'skj <u>u:</u> z/
b) church /tʃ <u>ɜ:</u> rtʃ/	g) psychology /s <u>aɪ</u> 'kɒlədʒi/
c) although / <u>ɔ:</u> l' ðəʊ/	h) professional /prə'f <u>e</u> ʃ <u>ə</u> n ə l/
d) leave /l <u>i:</u> v/	i) culture /'k <u>ʌ</u> ltʃər/
e) brother /'br <u>ʌ</u> ðər/	j) outline /' <u>aʊ</u> tl <u>aɪ</u> n/

Fonte: O autor, 2022.

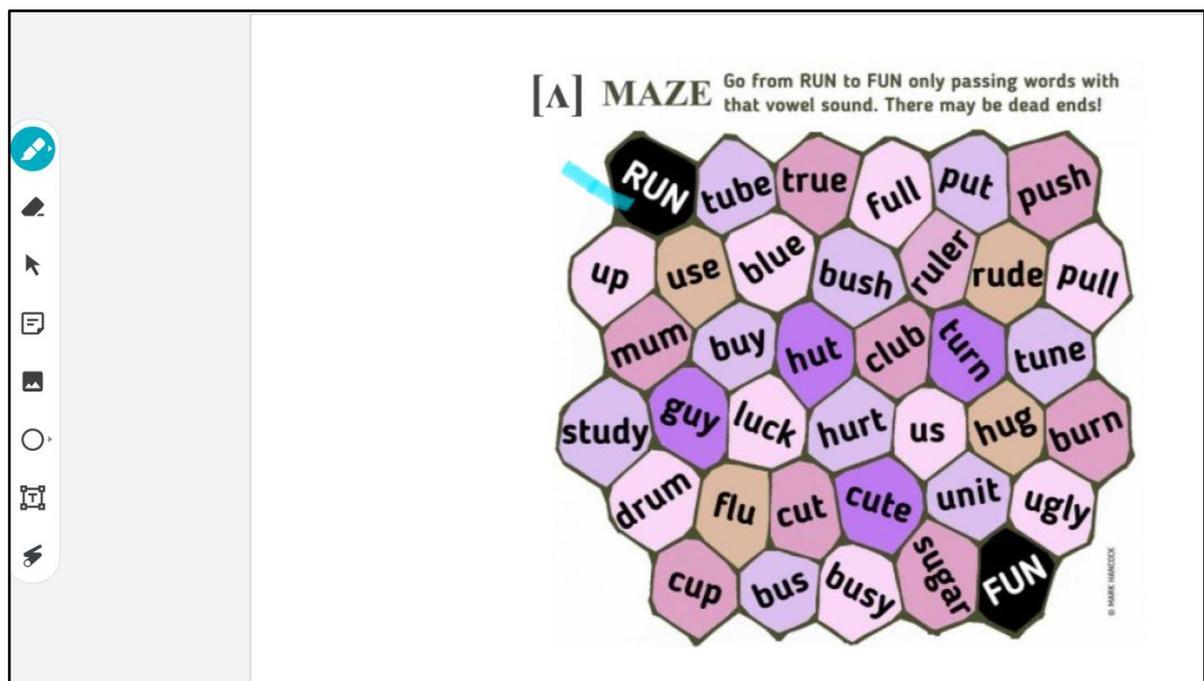
5.2.5 Semana 5 – Vogais (parte 3)

A quinta semana versou sobre exercícios de transcrição fonética e atividades voltadas para o ensino das vogais. Após uma breve revisão sobre as vogais centrais, com mais exemplos, seguimos o tipo de exercício ilustrado pela Figura 12 para a prática de transcrição. Neste momento, as alunas tiveram maior êxito na conclusão das atividades. A segunda parte da aula teve como objetivo desenvolver o repertório metodológico do futuro docente, apresentando atividades práticas que favorecem e otimizam o ensino das vogais.

A primeira atividade compreendia um jogo do tipo labirinto (*maze*), em que as participantes tinham que percorrer as diferentes salas do local, passando pelas palavras que continham determinado som. Visando dinamizar o jogo e aumentar a interação no ambiente

online, dividimos as alunas em dois grupos, conduzidos a salas separadas (*breakout rooms*) do *Google Meet*. Cada grupo recebeu o mesmo *maze*, incorporado à ferramenta *Jamboard*⁴⁰, mural interativo do *Google*, que oferece a função caneta, a partir da qual os usuários podem traçar, na imagem, o caminho percorrido entre as salas. O labirinto proposto (Figura 12), disponibilizado por Hancock e McDonald em sua página eletrônica, trabalhava com a vogal [ʌ]⁴¹, uma das quais as alunas apresentaram dificuldades na aula anterior.

Figura 12 - Exercício do tipo labirinto para o som [ʌ] incorporado ao *Jamboard*.



Fonte: <http://hancockmcdonald.com/materials/marks-spelling-maze-u>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Neste jogo, um dos grupos selecionou as palavras “*bush*” e “*ruler*” como tendo o som [ʌ]. Durante a correção, do tipo *open class*, explicamos, com o auxílio do dicionário online, que o “u” em ambas as palavras era pronunciado, respectivamente, como [ʊ] e [u:]. Ainda sobre as vogais centrais, sugerimos outro jogo, agora voltado para a identificação do *schwa* nas palavras. Para esta atividade, utilizamos a plataforma *Word Wall*⁴², que conta, na versão

⁴⁰ <https://jamboard.google.com/> Para usuários de *smartphones*, é necessário fazer o *download* gratuito da ferramenta.

⁴¹ Resposta: *run - up - mum - study - drum - cup - bus - cut - luck - hut - club - us - hug - ugly - fun*.

⁴² <https://wordwall.net/pt>

gratuita, com um banco de modelos para o desenvolvimento de atividades interativas. Selecionamos o modelo “abra a caixa” e digitamos quinze palavras, das quais dez continham o som abordado. Assim, a plataforma cria um painel interativo, no qual cada palavra fica coberta por um número e só é revelada a partir de um clique. O objetivo era que as participantes identificassem se a palavra revelada continha o [ə] e, em caso afirmativo, em qual sílaba o som se encontrava. A Figura 13 a seguir ilustra a atividade.

Figura 13 - Atividade do tipo jogo para a identificação do *schwa*.



Fonte: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em 05 fev. 2023.

Exercícios de discriminação auditiva (*listening*) costumam ser de grande relevância para o reconhecimento dos sons (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). Dentre os diferentes sites que oferecem atividades voltadas para este fim, recomendamos, para o ensino das vogais, aquelas desenvolvidas pelo portal *ESL Games World*⁴³, em que é possível ouvir palavras ou frases para identificar determinados sons vocálicos, obtendo *feedback* sobre a resposta, o que fomenta o trabalho autônomo do estudante.

Outra atividade de fácil adaptação para os ambientes presencial e online é o popular “jogo da velha” (*tic-tac-toe*). Apresentamos a ideia, adaptada de Kelly (2000, p. 41), às alunas para que pudessem realizar posteriormente. O jogo, que pode ser reproduzido em uma folha

⁴³ <https://www.eslgamesworld.com/members/games/pronunciation/index.html>

de papel ou em processadores de texto, consiste nos típicos nove quadrados que receberão uma vogal cada (ver Figura 14). Recomendamos que os alunos sejam organizados em trios, sendo dois jogadores e um monitor, que será responsável por checar as palavras em um dicionário. O primeiro a jogar deve escolher um quadrado e dizer uma palavra que contenha o símbolo nele representado. O monitor, então, confere a resposta e, caso esteja correta, permite que o jogador trace um círculo ou um “x” sobre o quadrado. Estando a resposta incorreta, o adversário pode tentar conquistar o espaço. O jogo procede até que uma linha reta de três quadrados seja formada. Aconselhamos que os alunos prossigam o jogo, mas invertendo os papéis (jogador e monitor), e sem repetir as palavras já utilizadas. O professor pode, ainda, personalizar a atividade deixando os alunos escolherem os símbolos com os quais irão jogar, ou aumentar o desafio pedindo para que, ao invés de uma, três palavras sejam ditas.

Figura 14 - Jogo da velha (*tic-tac-toe*) com as vogais.

ʌ	ə	aʊ
eɪ	i:	ɜ:
æ	ɔ:	e

Fonte: Adaptado de KELLY, 2000, p. 41.

Para finalizar o estudo das vogais do inglês, propusemos mais alguns exercícios de transcrição, que puderam ser realizados com o auxílio do site de conversão *To Phonetics*, e disponibilizamos, no AVA, um vídeo complementar, elaborado pelo canal *Crash Course Linguistics*⁴⁴ no *YouTube*, sobre as principais propriedades das vogais. A fim de obter um breve *feedback* sobre as cinco primeiras semanas de curso, conversamos informalmente, no final da quinta semana, com as alunas, que relataram estar satisfeitas com as aulas, achando-as

⁴⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=qPTL5x0QW-Y>

bem úteis para a sua formação. Entretanto, as participantes demonstraram certa preocupação com as nomenclaturas (aparelho fonador e classificação das vogais) nas avaliações. Sobre isso, adotamos a postura de que a nomenclatura é importante para a melhor compreensão acerca da articulação do som, mas que não precisaria ser “decorada” para realizar uma avaliação, visto que esses temas podem ser facilmente acessados nos materiais didáticos -e na internet- sempre que a consulta for necessária. Estas palavras pareceram tranquilizá-las e motivá-las para o estudo das consoantes, que estava *just around the corner*.

5.2.6 Semana 6 – Consoantes (parte 1)

A sexta semana dedicou-se ao estudo dos segmentos consonantais do inglês. A primeira parte desse tema compreendeu a classificação das consoantes (ponto e modo de articulação), vozeamento (consoantes surdas, *voiceless*, e sonoras, *voiced*) e exercícios de transcrição. Como recursos, utilizamos, inicialmente, o painel interativo com o IPA (conforme apresentado na Figura 2) para ilustrar a produção dos sons consonantais. Consultando o alfabeto fonético, as alunas realizaram um exercício de identificação de palavras que estavam transcritas (Figura 15, respostas ao lado em azul).

Figura 15 - Exercício de transcrição fonética.

1) Write the following words as they are usually spelled in English.

a) /wɔ:k/ walk	f) /tʌŋ/ tongue
b) /'klaɪmər/ climber	g) /ti:tʃ/ teach
c) /vɒʊ'kæbjə,ləri/ vocabulary	h) /'pleʒər/ pleasure
d) /,ʌpsaɪd 'daʊn/ upside-down	i) /fɪ'zɪʃən/ physician
e) /'ɜrdʒənt/ urgent	j) /'nɔrðərn/ northern

Fonte: O autor, 2022.

Nessa atividade, as alunas apresentaram dificuldades no reconhecimento das palavras “climber”, talvez por apresentar uma consoante que não é pronunciada, “b”, e “tongue”, possivelmente pela relação grafema-fonema ser pouco usual para o grupo (“ngue” - [ŋ]). Entretanto, acreditamos que esta dificuldade, comum no estágio inicial, se torne um gatilho para a percepção da relação entre letra e som, necessária para o amadurecimento dos estudos fonético-fonológicos. Como atividade complementar, utilizamos os exercícios de transcrição oferecidos pelo site holandês *Englisch-Hilfen*⁴⁵, que separam as palavras em categorias semânticas, como partes da casa, família, frutas, partes do corpo, entre outras. Dessa forma, com um contexto estabelecido, ainda que no nível da palavra, as associações entre os sons tornam-se mais fáceis de serem identificadas. No exemplo a seguir, Figura 16, temos um exercício de transcrição sobre partes do corpo, considerando a variação RP.

Figura 16 - Exercício de transcrição sobre o tema partes do corpo.

Phonetic Transcription – Parts of the body – Exercise

Task No. 5317
How are the given words spelled correctly? Write them into the gaps.
[Show example](#)

1 a:m → <input style="width: 100%;" type="text"/>	6 heə → <input style="width: 100%;" type="text"/>
2 Iə → <input style="width: 100%;" type="text"/>	7 hænd → <input style="width: 100%;" type="text"/>
3 aɪ → <input style="width: 100%;" type="text"/>	8 maʊθ → <input style="width: 100%;" type="text"/>
4 feɪs → <input style="width: 100%;" type="text"/>	9 nəʊz → <input style="width: 100%;" type="text"/>
5 fʊt → <input style="width: 100%;" type="text"/>	10 'ʃəʊldə → <input style="width: 100%;" type="text"/>

Fonte: <https://www.english-hilfen.de/en/exercises/languages/phonetic-transcription-body.htm>
Acesso em: 07 fev. 2023.

⁴⁵ <https://www.english-hilfen.de/en/>

5.2.7 Semana 7 – Consoantes (parte 2)

Na sétima semana, procuramos abordar as consoantes comumente confundidas por falantes do português brasileiro, como: as fricativas dentais [θ] e [ð], as nasais [m], [n] e [ŋ], as consoantes silábicas [l] e [r] e o [l] em posição final (“dark l”). Objetivando ilustrar de forma sistemática a articulação dos sons do “th”, [θ] e [ð], após a explicitação da teoria, reproduzimos um vídeo do site *Rachel’s English*⁴⁶, no qual a professora demonstra, anatomicamente, a produção desses fonemas e sua ocorrência no discurso. O próximo passo compreendeu o trabalho com pares mínimos contextualizados, adaptado de Silva (2018, p. 128-129), no qual as alunas deveriam ouvir as frases (o conteúdo de áudio do material pode ser acessado online) e assinalar a palavra correta, para depois transcrevê-las (Figura 17, as respostas encontram-se sublinhadas e as transcrições realizadas à direita).

Figura 17 - Exercício de *listening* para os sons [θ] e [ð] e transcrição.

Listen to the following sentences and circle the words you hear. Then transcribe these words.

1) That is a <u>thick</u> / sick man!	[θɪk]
2) Look at those thighs / <u>ties</u> .	[taɪz]
3) I <u>thought</u> / fought for the best.	[θɔ:t]
4) I'll <u>think</u> / sink in my bath.	[θɪŋk]
5) What a big <u>mouse</u> / mouth !	[maʊs]
6) What a faith / <u>face</u> !	[feɪs]
7) Why don't you <u>clothe</u> / close it?	[kloʊð]

Fonte: Adaptado de SILVA, 2018, p. 128-129.

Como observação sobre o estudo dessas duas consoantes, as alunas, de forma geral, comentaram ser às vezes difícil produzir esses sons que não pertencem ao inventário fonético do português brasileiro, questionando se realmente o “th” fosse pronunciado de outra forma

⁴⁶ <https://rachelsenglish.com/english-pronounce-th-consonants/> (Acesso em: 07 fev. 2023).

implicaria falhas na comunicação. Explicamos, então, que provavelmente não haveria problemas de comunicação devido à produção de sons com propriedades articulatórias semelhantes a [θ] e [ð], visto que o contexto se encarregaria de resolver qualquer mal-entendido. Aproveitamos a questão lançada para adicionar que algumas variações da língua inglesa pronunciam os sons do “th” de outras formas.

Para as consoantes nasais, [m], [n] e [ŋ], a técnica da repetição mostrou-se adequada para praticar os sons, após a explicitação sobre suas ocorrências e exercícios de discriminação auditiva. Pelo fato de [ŋ] ser possivelmente uma das consoantes mais difíceis de ser pronunciada pelo falante brasileiro do inglês (SILVA, 2018, p. 191), decidimos enfatizar suas propriedades articulatórias, contrastando-a com a consoante [g], oclusiva velar, com a qual compartilha características articulatórias. As alunas repetiram esses segmentos consonantais, começando pelo [g], marcado pela úvula em posição levantada, e migrando para o nasal velar [ŋ], com a úvula em posição abaixada, para, assim, repetir algumas palavras com o sufixo “-ing”, cuja produção é mais facilmente percebida e alcançada.

Em relação às consoantes silábicas, formadas por [n] e [l], e à articulação do [l] em posição final de sílaba (“*dark l*”), recorreremos às técnicas da instrução explícita e da discriminação auditiva para auxiliar na percepção e articulação dos sons. Como as consoantes silábicas ocorrem em sílabas não tônicas e precedidas pelo [ə], contrastamos a pronúncia da forma “completa” com a forma silábica, representada simbolicamente por [ŋ] e [l]. Sobre a pronúncia do “l-escuro”, contrastamos sua ocorrência com a consoante [w], muito utilizada, por falantes brasileiros, em substituição ao [l] final, no processo denominado vocalização do “l”. As palavras utilizadas para o trabalho com esses três sons encontram-se compiladas na Figura 18.

Como observação referente a esta aula, destacamos um comentário feito por uma das alunas (E3) sobre sua dificuldade em pronunciar o [l] em final de sílaba, tendendo a vocalizá-lo como [w]. Como estratégia para auxiliar na produção desse som, recomendamos, assim como indicado por Godoy *et al.* (2006, p. 84), que a aluna, primeiramente, dissesse “la-la-la”, atentando para a posição da língua, que toca a região alveolar, e a disposição dos lábios, que não se encontram arredondados, como na produção do [w]. Esse, portanto, seria o local em que o “l-escuro” deveria ser produzido. Sugerimos, ainda, a todas as estudantes que posteriormente pronunciassem, especialmente em frente a um espelho, outras palavras que tivessem este som, observando o movimento da língua em direção à região alveolar.

Figura 18 - Exemplos de palavras com consoantes silábicas e do processo de vocalização do “l”.

SYLLABIC CONSONANTS ([ŋ] and [l])			DARK L [ɫ]	
word	‘full’ form	syllabic [ŋ]	- without vocalization: [ɫ]	
eaten	[i:tən]	[i:tŋ]	Brazil	[brə'zɪɫ]
shorten	[ˈʃɔ:rtən]	[ˈʃɔ:rtŋ]	full	[fʊɫ]
garden	[ˈgɑ:rdən]	[ˈgɑ:rdŋ]	bill	[bɪɫ]
person	[ˈpɜ:sən]	[ˈpɜ:sŋ]	goal	[gʊʊɫ]
word	‘full’ form	syllabic [l]	- with vocalization: [w]	
bottle	[ˈbɒtəl]	[ˈbɒtl]	Brazil	[brə'ziw]
hospital	[ˈhɒspɪtəl]	[ˈhɒspɪtl]	full	[fɒw]
middle	[ˈmɪdəl]	[ˈmɪdl]	bill	[bɪw]
awful	[ˈɔ:fəl]	[ˈɔ:fl]	goal	[gʊʊw]

Fonte: O autor, 2022.

Ainda no tocante ao ensino dos segmentos consonantais do inglês, outro tópico que merece a atenção dos aprendizes, principalmente os docentes em formação, é o estudo das palavras formadas por consoantes que não são pronunciadas (*silent consonants*). Godoy *et al.* (2006) trazem, ao longo de sua obra, uma diversidade de casos e exemplos dedicados a ilustrar esse processo, que foram compilados na Figura 19. Embora não exista uma regra fonológica para a maioria dos casos apresentados, a menção à sua ocorrência faz-se importante para o aprendiz esteja ciente de que nem sempre todas as consoantes ortográficas de uma palavra são pronunciadas, fato este que pode gerar implicações na compreensão auditiva, na produção oral e, até mesmo, na escrita.

O estudo das vogais, ditongos e consoantes, portanto, compreendeu a primeira parte do conteúdo da disciplina. No entanto, a aula sobre elaboração de atividades para o ensino das consoantes, voltadas para o desenvolvimento metodológico do docente em formação, iniciaria o segundo bloco de aulas. Isso posto, passemos à realização das primeiras atividades avaliativas, versando sobre os conteúdos das semanas 1 a 7.

Figura 19 - Principais consoantes que não são pronunciadas em palavras e exemplos.

SILENT CONSONANTS:	
1) [n] and [b] are usually silent after an [m] at the end of a word:	6) [p] is silent in some words, such as:
hym <u>n</u> clim <u>b</u> colum <u>n</u> tom <u>b</u>	psychology receipt pneumonia cup <u>board</u>
2) [h] is silent in some words, such as:	7) [t] is silent in some words, such as:
hou <u>r</u> hon <u>est</u> veh <u>ic</u> le exhib <u>it</u> ion	list <u>en</u> Christ <u>mas</u> cast <u>le</u> fast <u>en</u>
3) [w] is usually silent when followed by a [r]:	8) [k] is silent in some words, such as:
w <u>ri</u> te w <u>rap</u> w <u>ro</u> ng w <u>ri</u> nkle	kn <u>if</u> e kn <u>ee</u> kn <u>oc</u> k kn <u>ow</u>
4) [l] is silent in some words, such as:	9) [d] is silent in some words, such as:
hal <u>f</u> shou <u>ld</u> sal <u>mo</u> n wal <u>k</u>	hand <u>ba</u> g hand <u>so</u> me Wed <u>ne</u> sday hand <u>ma</u> de
5) [s] is silent in some words, such as:	10) [g] is silent in some words, such as:
is <u>lan</u> d ais <u>le</u> Arkans <u>a</u> s Illino <u>is</u>	sign campai <u>gn</u> gn <u>om</u> e forei <u>gn</u>

Fonte: Compilado de GODOY *et al.*, 2006.

5.2.8 Semana 8 – Primeira avaliação

A primeira avaliação, somando 10,0 pontos, compreendeu três provas individuais: uma de compreensão auditiva (2,0 pontos), uma oral (3,0 pontos) e uma escrita (5,0 pontos). A prova de *listening* (Anexo B), realizada de forma síncrona através do *Google Forms*, era composta por oito questões de múltipla escolha, nas quais a palavra escutada deveria ser selecionada para completar a frase. Em relação às variações, as frases da prova foram desenvolvidas no RP e no GA, através da plataforma *Wideo*⁴⁷, que permite a conversão de textos para áudio. Das cinco alunas, três erraram apenas a pronúncia do par *code / cold* (questão 7), cuja resposta era o primeiro elemento.

A prova oral, síncrona, cujo objetivo era checar o conhecimento sobre a transcrição fonética, compreendeu a leitura de dez palavras transcritas. Elaboramos cinco modelos de prova oral, para garantir que cada aluna tivesse acesso a um conjunto de palavras distintas.

⁴⁷ <https://wideo.co/text-to-speech/>

Como a atividade era individual, utilizamos as salas separadas (*breakout rooms* do *Google Meet*) para garantir a privacidade da avaliação. Na sala, as transcrições eram reveladas e as alunas podiam dispor de algum tempo para interpretá-las, devendo lê-las quando se sentissem seguras. Dessa forma, tentamos promover um ambiente acolhedor para a realização do exame, respeitando o tempo de cada estudante. A performance das alunas pode ser conferida no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Visão geral sobre a primeira prova oral (continua).

Modelo de prova	Estudante	Palavras transcritas	Número de erros	Nota final (0 - 3,0 pts.)
1	E5	1) ['pæf.ən] 6) [fæɪ] 2) ['tʃɪldrən] 7) [kə'rʌpʃn̩] 3) [frend] 8) ['ɔ:lweɪz] 4) ['θɪə.tə] 9) [kə'reɪ.dʒəs] 5) ['gɑ:rdn̩] 10) [ɪg'zæm.pəl]	1 (palavra 4)	2,7
2	E1	1) [ðeɪ] 6) [skʌl] 2) ['mʌðər] 7) [ɪk'strɔ:ˌdɪn.əri] 3) ['feɪvərət] 8) ['æf.rɪ.kə] 4) ['spaɪdər] 9) [bʊks] 5) ['jelʊs] 10) [ɪk'spləʊ.ʒən]	1 (palavra 9)	2,7
3	E4	1) [ri:d] 6) ['sʌndeɪ] 2) [ˌhælə'wi:n] 7) ['kwes.tʃən] 3) ['brʌðər] 8) ['hʌn.drəd] 4) ['wertɪŋ] 9) ['saɪ.kəl] 5) ['kɑ:fi] 10) [ɪn'θju:ˌzi.æz.əm]	1 (palavra 9)	2,7
4	E2	1) ['saɪəns] 6) ['ɔ:θər] 2) [wɜ:k] 7) [deθ] 3) ['tʃɒklət] 8) [æŋ'zɑɪ.ə.ti] 4) ['juərəp] 9) [ə'reɪndʒ.mənt] 5) ['faɪər] 10) ['kraɪ.ɪŋ]	1 (palavra 4)	2,7

Quadro 6 – Visão geral sobre a primeira prova oral (conclusão).

5	E3	1) ['ei.li.ən] 2) ['hed.eɪk] 3) ['tel.i.skəʊp] 4) [felf] 5) ['bæθ.ru:m]	6) [waɪf] 7) [kju:t] 8) ['læŋ.gwɪdʒ] 9) ['læb.ə.rɪmθ] 10) ['pɜ:.sən]	2 (palavras 7 e 8)	2,4
---	----	-------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------	-----

Fonte: O autor, 2022.

A próxima atividade avaliativa compreendeu a prova escrita (Anexo C), realizada de forma individual e assíncrona através do *Google Forms*. As cinco questões propostas eram, em sua maioria, do tipo discursivas, nas quais as alunas poderiam discorrer, sem limite de caracteres, sobre a articulação dos sons e seus efeitos na comunicação, e transcrição fonética. A única questão de múltipla escolha versou sobre a identificação de consoantes não pronunciadas em palavras.

A primeira questão procurou verificar o conhecimento acerca das consoantes [θ] e [ð]. Assumindo o papel de docente, as alunas deveriam explicar como esses sons diferem entre si para que o aprendiz brasileiro consiga articulá-los. Todas as alunas acertaram a questão, com destaque para uma das respostas a seguir:

[θ] and [ð] are dental sounds. In Brazilian Portuguese no phonemes articulate in this place of articulation, that is why these sounds are so hard for Brazilian speakers. In a dental consonant the tip or the blade of the tongue approaches the upper teeth. But, even though they are both fricatives (manner of articulation in which the breath causes an audible friction) they are different because [θ] is voiceless, the sound is produced without vibration of the vocal folds(think, thank, thought) while [ð] is voiced, the sound is produced with vibration of the vocal folds (they, them, though). (E2)

A segunda questão versou sobre outra dificuldade comumente enfrentada por falantes brasileiros na pronúncia do inglês: as vogais centrais. O objetivo da questão era fazer com que a diferença entre as três vogais, [ʌ], [ɜ:] e [ə], fosse fornecida, bem como exemplos para cada som. Apenas uma aluna (E2) não especificou uma das propriedades distintivas entre as tônicas [ʌ] e [ɜ:], como enfatizado pelas demais, que receberam a pontuação completa. Comparemos as respostas de duas alunas para esta questão:

The difference between them is that [ʌ] and [ɜ] are stressed vowels, which means they occur in stressed or tonic syllables, and [ə] - the schwa sound - is an unstressed vowel, which means it does not occur in stressed or tonic syllables. Examples: [ʌ] - mother; until / [ɜ] - earn; certain / [ə] - shoulder; available. (E2)

Between /ʌ/, /ɜ/ and /ə/, the first two are stressed vowels, only happening in tonic syllables, while the 'schwa' is an unstressed vowel, hence its lack of occurrence in stressed syllables. We can notice that taking a look at words like computer, fashion and gorgeous. There is a slight difference when talking about /ʌ/ and /ɜ/: /ɜ/ only comes before a /r/. So while culture and luck represent /ʌ/, hurt and work have the /ɜ/ phoneme. (E4)

A questão seguinte era sobre transcrição fonética. As alunas deveriam identificar as cinco palavras transcritas: ['nɒl.ɪdʒ], [ə'nʌð.ər], [jʌŋ], ['rɪtʃ] e [tʃɜ:tʃ], respectivamente, *knowledge, another, young, written* e *church*. Todas as palavras foram reconhecidas pelas alunas. Após a atividade de transcrição, a questão seguinte propunha o trabalho com pares mínimos contextualizados, ilustrando a crença de que a pronúncia é importante para a comunicação. A atividade consistia na análise do humor em uma tirinha, a partir dos conhecimentos sobre fonética adquiridos. Apenas uma aluna (E5) acertou parcialmente a questão, uma vez que considerou as palavras dos pares mínimos homófonas. Vejamos a comparação entre duas respostas:

The humour is in the fact that the first cook says "heat" but the second one understands "hit", even though it doesn't make much sense. This is because both words have the same pronunciation. (E5)

The comic strip makes a joke on the mispronunciation of the word 'heat', that was probably exchanged with the word 'hit'. But even though they seem to be similar sounds, in the word "heat" the vowel sound is long (/hi:t/) while in the word "hit" the vowel sound is short (/hɪt/). (E2)

Para a questão de múltipla escolha, todas as alunas assinalaram a resposta correta, indicando a sequência que continha apenas palavras formadas por uma consoante não pronunciada (*sallmon, thumb, column, handsome). Acreditamos, portanto, que a primeira avaliação tenha contribuído para o aprimoramento da compreensão -e uso- do alfabeto fonético e das transcrições, assim como para o estímulo à percepção sobre as dificuldades comumente enfrentadas por falantes do português brasileiro no nível segmental, e para o consequente desenvolvimento de estratégias que facilitem a produção de certos sons do inglês. Assim, unindo as habilidades de compreensão auditiva e leitura das transcrições, para o discernimento dos sons, ao conhecimento teórico-metodológico apresentado, foi possível consolidar esse conteúdo inicial a fim de melhor capacitar o futuro docente para os novos desafios, como o desenvolvimento de um plano de aula voltado para o ensino de pronúncia.*

A segunda parte do curso iniciou-se com uma breve conversa com o intuito de obter um *feedback* sobre a primeira avaliação. De forma geral, as estudantes relataram não ter apresentado dificuldades para realizar as atividades ou utilizar as plataformas (*Google Forms e Meet*), uma vez que já estavam habituadas com ambas no decorrer das aulas. Em posse das notas (Tabela 1), as alunas acompanharam a correção comentada das três provas, relatando algumas dúvidas sobre determinado fonema na prova oral, ou a omissão de alguma informação nas questões discursivas.

Tabela 1 - Notas da primeira avaliação (AV1).

Estudante	Prova de <i>listening</i> (0 - 2,0)	Prova oral (0 - 3,0)	Prova escrita (0 - 5,0)	TOTAL (AV1) (0 - 10,0)
E1	1,8	2,7	4,8	9,3
E2	2,0	2,7	4,8	9,5
E3	1,8	2,4	5,0	9,2
E4	1,8	2,7	5,0	9,5
E5	1,8	2,7	4,5	9,0

Fonte: O autor, 2022.

5.2.9 Semana 9 – Atividades e palavras homófonas e homógrafas

A semana 9, além da correção e *feedback*, dedicou-se à sugestão de atividades voltadas para o ensino das consoantes, e do IPA em geral, e ao estudo das palavras homófonas e homógrafas. Em relação às atividades apresentadas, recomendamos o uso da ferramenta *Kahoot!*⁴⁸, um site de criação de jogos do tipo competição de perguntas e respostas. Na versão gratuita, o usuário consegue adicionar imagens, links e vídeos aos jogos, que podem ser acessados simultaneamente por até 40 participantes. Para o ensino de pronúncia, o professor pode trabalhar com exercícios de transcrição (Figura 20) e de compreensão auditiva, por exemplo.

⁴⁸ <https://kahoot.com/>

Figura 20 - Jogo de perguntas e respostas via *Kahoot*.

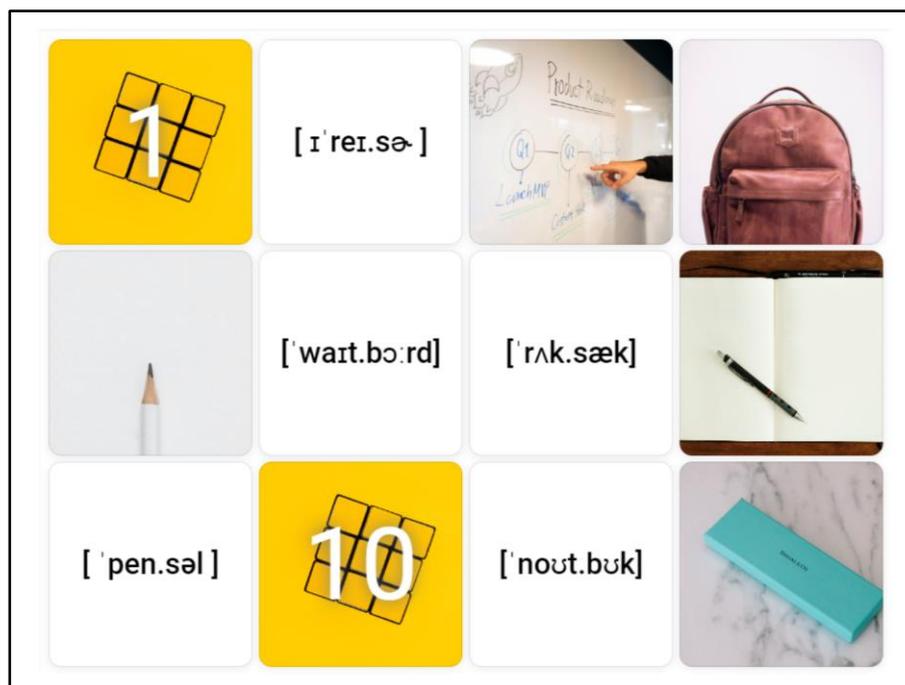


Fonte: O autor, 2022, plataforma *Kahoot*: <https://kahoot.com/>. Acesso em 12 out. 2022.

O portal *Interacty*⁴⁹ também oferece diversos recursos de gamificação para professores, como o clássico jogo da memória. O modelo que sugerimos para esse jogo foi a associação entre transcrição fonética e imagem, como ilustrado pela Figura 21 para o tema objetos de sala de aula. Trabalhar com uma categoria semântica pré-definida parece ser relevante e eficaz para a melhor compreensão das relações entre som e imagem. Vale ressaltar que o site oferece tutoriais em vídeo para que o usuário consiga desenvolver seus projetos. Para atividades de compreensão auditiva, também é possível adicionar arquivos de áudio, incluindo gravações de voz do usuário, aos cartões do jogo da memória. Assim, uma atividade de cunho teórico poderia envolver a gravação em áudio apenas do fonema para sua correlação com o seu símbolo correspondente.

⁴⁹ <https://interacty.me/>

Figura 21 - Jogo da memória com transcrição fonética e imagens.



Fonte: O autor, 2022, plataforma *Interacty*: <https://interacty.me/> .Acesso em: 08 out. 2022.

Apresentamos, ainda, uma atividade voltada para a articulação das consoantes nasais em inglês. Este é um tópico que merece a atenção do professor, uma vez que no português brasileiro, [m] e [n] tendem a ser pronunciados, no final de sílabas, como [ŋ] seguido por uma vogal fortemente nasalizada, conforme aponta Hancock (2021, p. 9). Com o intuito de que os aprendizes brasileiros consigam discernir e articular esses sons, propusemos um jogo (Figura 22), desenvolvido pelo autor supracitado, no qual os participantes, divididos em grupos, observam o mapa e escolhem uma cidade a partir da combinação de uma palavra da vertical com uma da horizontal. Em seguida, os demais integrantes do grupo devem descobrir qual cidade foi escolhida. Como exemplo, temos a combinação “run” e “sang” resultando na cidade de Santarém, vide figura a seguir. A atividade é de fácil aplicação, podendo ser impressa e distribuída aos alunos, projetada em sala de aula, ou compartilhada através do *Jamboard* ou via *smartphones*. Para aumentar o desafio do jogo, os estudantes poderiam, assim que adivinhassem a cidade, formar uma frase utilizando ambas as palavras combinadas.

Figura 22 - Jogo para a prática das consoantes nasais.

	Sam	Kim	sang	thin	king	thing
sun	Iquitos	Manaus	Santarem	Macapá	Belém	Fortaleza
sung	Pucallpa	Porto Velho	Alta Floresta	Marabá	Teresina	Maceió
sum	Arequipa	La Paz	Cuiabá	Brazília	Barreiras	Salvador
run	Iquique	Sucre	Campo Grande	São Paulo	Rio de Janeiro	Vitoria
rung	Antofagasta	Salta	Asunción	Curitiba	Santos	cruise ship
rum	Santiago	Córdoba	Buenos Aires	Porto Alegre	fishing boat	oil tanker

Fonte: HANCOCK, 2021, p.11.

As palavras homófonas (pronunciadas da mesma forma, mas escritas de forma diferente) e as homógrafas (escritas da mesma forma, mas pronunciadas de maneira diferente) constituíram a segunda aula da semana 9. Como o contexto consegue desfazer qualquer mal-entendido relativo a esses dois componentes, optamos por abordá-los somente pela discriminação auditiva e ortografia, de forma isolada, através de um exercício que preservasse o contraste de pares com o mesmo som ou a mesma escrita (Figura 23, respostas entre parênteses à direita).

Figura 23 - Exercício sobre palavras homófonas e homógrafas.

Identify the homophones.	Identify the word from its homographs.
1. [rɒd] (road / rode)	1. [ri:d] & [red] (read)
2. [bɔ:rd] (board / bored)	2. [tɪər] & [teər] (tear)
3. ['weð.ər] (weather / whether)	3. [rɒ] & [raʊ] (row)
4. [weər] (where / wear)	4. [kləʊz] & [kləʊs] (close)
5. [meɪd] (made / maid)	
6. [daɪ] (die / dye)	
7. [mi:t] (meet / meat)	
8. [flaʊər] (flower / flour)	

Fonte: O autor, 2022.

5.2.10 Semana 10 – Estudo dos alofones e acentos

A décima semana correspondeu ao ensino dos alofones, variações de um fonema, e dos acentos primário e secundário. Para introduzir o tópico alofones, mostramos em um *slide* a palavra “*water*” e pedimos a cada aluna que a pronunciasse, revelando que duas haviam falado [ˈwɔ:.tər] e três, [ˈwɔ:.t̬ər], com o típico *flap* [t̬] do inglês americano. Nesse momento, elicitamos o porquê da mesma palavra ser pronunciada de maneiras diferentes. As respostas mencionaram as palavras “variação” e “sotaque”, que elucidaram o conceito abordado. Outro exemplo de alofone foi a aspiração das oclusivas surdas [p], [t] e [k]⁵⁰, pronunciadas como [p^heni], em “*penny*”, [t^hen], em “*ten*” e [k^hev], em “*cave*”. Diante disso, as alunas perguntaram se a pronúncia dessas consoantes com a “explosão de ar” sempre aconteceria. Novamente, por se tratar de uma variação, explicamos que a ocorrência desse fenômeno está relacionada ao uso da língua pelo falante, sendo menos comum com falantes de inglês como LA, não tendendo, portanto, a interferir significativamente na comunicação. Por fim,

⁵⁰ Silva (2018, p. 92) menciona que o contexto mais propício para a realização da aspiração das oclusivas surdas (ou desvozeadas) [p], [t] e [k] é quando são seguidas por uma vogal tônica, como em “*potato*”, [pəˈt^heɪ.təʊ].

disponibilizamos no AVA um vídeo⁵¹, apresentado pelo professor Evan Ashworth, visando fornecer maiores exemplos de alofones e revisar a teoria para a consolidação do tema.

Estudar os processos de acentuação (*stress*) de palavras é de grande importância para a pronúncia de uma LA, pois, conforme defende Brawerman (2006), alguns aprendizes de línguas adicionais tendem a transferir as características de acentuação da sua língua materna para a língua-alvo. A pesquisadora concluiu, a partir de gravações de palavras isoladas e contextualizadas, que seu grupo de aprendizes de inglês, ao se deparar com uma palavra desconhecida, utilizava o padrão de acentuação do português. Assim, observamos que este componente fonológico pode influenciar na forma como nos comunicamos na LA, com implicações na produção oral e na compreensão auditiva.

Com isso em mente, estruturamos a aula sobre acentuação de forma a apontar os principais grupos com características semelhantes, seguindo a descrição de Roach (2009). Apresentamos, então, os conceitos de acento primário, ou *primary stress*, e acento secundário, ou *secondary stress*, bem como suas representações diacríticas na transcrição fonética (['] e [ˌ]), respectivamente, como observado na palavra “*anthropology*”, [ˌæn.θrəˈpɑː.lə.dʒi]. Visando demonstrar como a acentuação pode influenciar na comunicação em inglês, apresentamos um vídeo do canal do *YouTube British Council*⁵², no qual a professora Kate caracteriza o acento primário e exemplifica casos previsíveis de sua ocorrência, sugerindo, ainda, uma técnica gestual para o ensino da marcação desse acento.

A atividade sugerida para a prática de acentuação foi um jogo do tipo labirinto (Figura 24), proposto por Hancock (2021, p. 56), no qual os participantes devem, para encontrar a saída, percorrer as salas passando apenas por palavras que contenham o acento primário na primeira sílaba⁵³. Essa atividade também é de fácil adaptação, podendo ser impressa e distribuída aos alunos, projetada em sala de aula, ou mesmo compartilhada via *Jamboard* ou *smartphones*. Na aula, utilizamos a ferramenta de lousa *Jamboard*, pois favorece a interação e o trabalho colaborativo.

Ao final da atividade, propusemos alguns exercícios de transcrição e identificação de padrões de acentuação, com base na teoria apresentada (ROACH, 2009). Os comentários das alunas abordaram a grande quantidade de informação sobre “regras” para o uso do acento

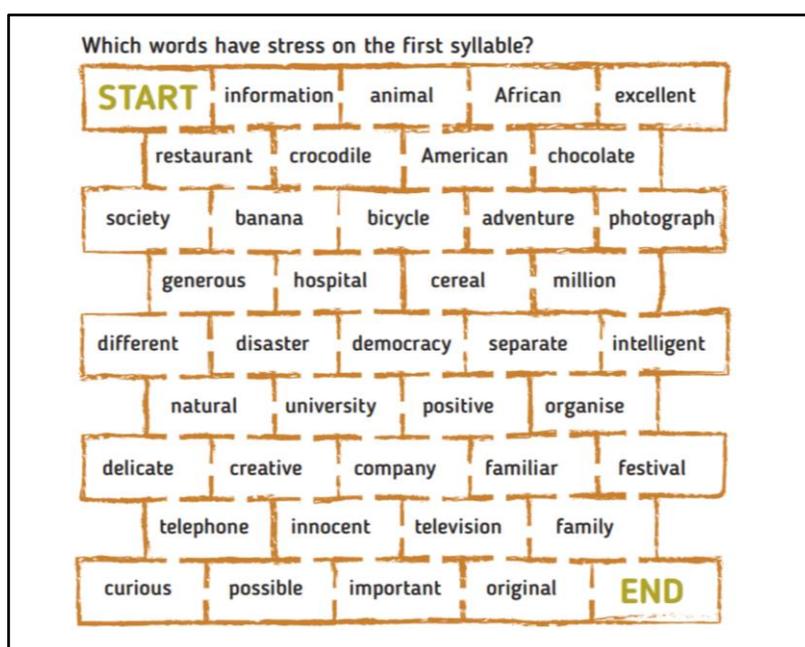
⁵¹ <https://www.youtube.com/watch?v=wA9--WJSPws> (Acesso em: 10 fev. 2023).

⁵² <https://www.youtube.com/watch?v=O-sOjBpYJCM> (Acesso em: 08 fev. 2023).

⁵³ Resposta: *restaurant - crocodile - animal - African - excellent - chocolate - photograph - million - cereal - bicycle - hospital - generous - different - natural - delicate - telephone - curious - possible - innocent - company - positive - separate - organize - festival - family*.

primário, considerando a morfologia da palavra, classe gramatical, ortografia e intenção do falante. Reconhecendo a profundidade do aparato teórico sobre o tema, aconselhamos às alunas a criação de listas para cada caso discriminado, com a adição de exemplos formados por palavras já conhecidas. Dessa forma, com uma consulta recorrente a esse material, os padrões iriam se tornar mais frequentes em seus estudos, facilitando a sua correlação com novas palavras.

Figura 24 - Jogo para o reconhecimento de palavras com acento primário.



Fonte: HANCOCK, 2021, p. 56.

5.2.11 Semana 11 – Pronúncia dos morfemas -s e -ed

Na semana 11, demos continuidade aos estudos prosódicos com a pronúncia dos morfemas -s e -ed no final das palavras. Para o primeiro sufixo, apresentamos sua ocorrência, [s], [z] ou [ɪz] como: (a) plural de substantivos; (b) flexão da terceira pessoa do singular no *Present Simple*; (c) como indicador de posse ('s) no *genitive case*; e (d) como 's nas contrações dos verbos auxiliares “is” e “has”. Em se tratando do sufixo -ed, destacamos sua ocorrência, [t], [d] ou [ɪd], em verbos regulares no passado e em suas formas adjetivas.

Sobre essa aula, os comentários empolgados das alunas revelaram certa surpresa com as regras para a pronúncia desses morfemas, especialmente o -s. Todas disseram nunca ter

estudado uma pronúncia “diferente” para o -s final, articulando-o sempre como [s]. Já para o som do -ed, todas alegaram saber que havia formas de pronunciá-lo, mas não que existia uma regra sobre isso. Por exemplo, E2 relatou que aprendera no curso de inglês que nos verbos “*liked*”, “*stopped*” e “*kissed*”, o -ed era pronunciado como [t], porém não havia um aprofundamento teórico sobre o assunto. Ainda, a aluna, atualmente na qualidade de instrutora de inglês, revelou ensinar a pronúncia dos verbos regulares no passado por meio da repetição, pelo desconhecimento, até o momento, dos processos fonológicos que os regem.

Essa observação, sobre o morfema -ed, veio acompanhada de comentários do tipo: “Eu falei errado a vida toda.”, feito por E3, e “Eu nunca pronunciei da forma correta e nenhum professor me corrigiu.”, proferido por E5. Se analisarmos essas falas pelo viés do estudo das crenças (BARCELOS, 2001; 2004), para ambas as alunas, existe uma forma correta -e única- de se pronunciar o sufixo, sendo qualquer outra, mesmo com êxito na comunicação, considerada incorreta. E5 adiciona a possível falta de monitoramento ou correção dos professores de inglês durante o seu percurso acadêmico prévio, o que reforça a crença de que o ensino da pronúncia não é tão importante quanto o dos demais componentes linguísticos. Diante disso, propusemos a seguinte reflexão: “Admitindo que vocês tenham articulado o -ed de outra forma, será que isso impactou negativamente a maneira como vocês vêm se comunicando em inglês com outras pessoas?”. Após um “não” quase em uníssono, E5 trouxe uma provocação, dizendo que mesmo a pronúncia do -ed não causando prejuízos para a comunicação, esse assunto, por ser parte da matéria, deveria ser ensinado nos cursos de inglês.

Em sequência, E3 compartilhou uma lembrança sobre um dia em que conversou com um canadense e, ao pronunciar o verbo “*called*”, seu interlocutor entendeu “*college*” e, mesmo em um dado contexto, a questionou sobre aquela palavra. Nesse caso, embora não disponhamos do contexto, observamos que o desvio na pronúncia do verbo gerou um mal-entendido que, de certa forma, afetou a comunicação. Provavelmente, a aluna, ao tentar dizer “*called*”, fez uso de uma vogal epentética, [e], (entre o “l” e o “d”) e trocou o ponto e a maneira de articulação da oclusiva alveolar [d] pela africada alveolopalatal [dʒ].

Logo, podemos inferir que as alunas consideram válido o estudo sobre a pronúncia do sufixo -ed, uma vez que parecem reconhecer sua importância na comunicação. Reforçamos, ainda, que o conhecimento acerca dos processos fonético-fonológicos do inglês é necessário para que o professor esteja capacitado para reconhecer esses mecanismos no discurso e ensiná-los de forma significativa. Sobre os sufixos apresentados acima, provavelmente sua maior relevância para a comunicação estaria nos processos de fala conectada (*connected*

speech), que tendem a reduzir, assimilar, adicionar ou omitir certos sons. Embora o estudo de *connected speech* não faça parte do programa da disciplina ministrada, Língua Inglesa III, é mister que o aluno tenha um conhecimento sólido acerca dos diferentes processos que atuam no nível da palavra (segmento). Assim, apresentamos um exercício para a identificação das pronúncias desses dois sufixos, conforme mostrado na Figura 25.

Para que os alunos tenham mais confiança ao descrever os eventos, o professor pode conferir alguns minutos para a organização das histórias e escolha dos verbos que serão utilizados, assim como a análise da pronúncia de cada verbo regular. O foco do exercício pode, ainda, englobar ambas a pronúncia e a acuidade gramatical, cabendo ao professor, durante o monitoramento, verificar a produção dos estudantes para posterior *feedback*. Havendo tempo e recursos, o exercício pode ser ampliado para um projeto, em que os alunos poderiam consultar na internet mais informações sobre o tema escolhido e preparar uma apresentação de *slides*, com imagens, vídeos e até gravações de áudio. Esse tipo de atividade corresponde ao estágio prática comunicativa, com foco na negociação de significado, segundo o Modelo de Ensino Comunicativo de Pronúncia (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

Figura 25 - Exercícios sobre a pronúncia dos sufixos -s e -ed.

Exercise 1

Considering the pronunciation of the final -S, place the words in the correct category.

<i>takes</i>	<i>kisses</i>	<i>umbrellas</i>	<i>foxes</i>
<i>she's</i>	<i>Peter's</i>	<i>Max's</i>	<i>glasses</i>
<i>toys</i>	<i>caps</i>	<i>drinks</i>	<i>birds</i>
<i>days</i>	<i>loves</i>	<i>dishes</i>	<i>bridges</i>

/s/	/z/	/ɪz/

Exercise 2

Considering the pronunciation of the final -ED, place the words in the correct category.

<i>painted</i>	<i>seemed</i>	<i>washed</i>	<i>liked</i>
<i>worked</i>	<i>called</i>	<i>cried</i>	<i>talked</i>
<i>printed</i>	<i>dressed</i>	<i>opened</i>	<i>pretended</i>
<i>played</i>	<i>kissed</i>	<i>collected</i>	<i>fished</i>

/t/	/d/	/ɪd/

Fonte: O autor, 2022.

5.2.12 Semana 12 – Variação linguística e seleção de materiais e recursos

Avançando nos estudos fonético-fonológicos do inglês, a semana 12 compreendeu os tópicos variação linguística em língua inglesa e o uso dos recursos digitais para o ensino de pronúncia, com ênfase na seleção e adaptação de materiais e ferramentas. Abordar o tema variação linguística de uma LA é, de fato, uma tarefa desafiadora, pois lidamos com registros lexicais, sintáticos e fonológicos inerentes a línguas oriundas de outras regiões e culturas, com as quais muitas vezes não possuímos um contato próximo. No entanto, como professores,

devemos inserir os múltiplos falares em nossas aulas, promovendo o respeito e difundindo conhecimento a serviço da reflexão social. Sobre isso, Barbosa (2015) discorre:

Descobrir que a língua é a variação e que os padrões normatizadores são fixações artificiais e subjetivas a posteriori é uma mudança paramétrica fundamental para a vida acadêmica do futuro professor [...]. Para quebrar a ilusão de homogeneidade construída no imaginário cultural de nossa sociedade a partir da descrição linguística empreendida na escola, [...] é preciso que os alunos vejam como os professores operacionalizam os dados variáveis a serviços de reflexões sociais e linguísticas. (p. 251)

Durante o curso, procuramos mencionar algumas variações fonológicas regionais, como casos de pronúncia específicas de localidades do Reino Unido e dos Estados Unidos. Contudo, uma aula dedicada a ampliar o assunto “variação” foi elaborada, visando fornecer alguns exemplos e incitar as alunas a pesquisar por outras variações a partir dos materiais disponibilizados, como o site *Language Varieties*⁵⁴, desenvolvido pela Universidade do Havaí, em que se encontram informações sobre variações dialetais do inglês em diferentes continentes, nos níveis estrutural, lexical e fonológico. Assim, a aula contemplou alguns exemplos gerais, compilados de Roach (2009), como consta no Anexo D, abordando as seguintes variações: *Northern English Accent*, *BBC Pronunciation* (também conhecida como *Received Pronunciation*, RP), *General American* (GA) e *Standard Scottish English*. Como na primeira aula do curso mencionamos a personagem Eliza Doolittle e o seu *Cockney Accent*, sotaque típico das classes trabalhadoras de Londres, e, originalmente, considerado desprestigiado, decidimos apresentar um vídeo⁵⁵ apontando suas principais variações fonológicas, em contraste com o RP.

Ao assistir ao vídeo, as alunas comentaram achar interessante o fato de existir uma variação, *cockney*, que não costuma pronunciar o “th” como [θ] ou [ð], mas, respectivamente, como [f] e [v], e questionaram a importância “exagerada” que é conferida a esses fonemas nos cursos de inglês, admitindo-se que os alunos são constantemente corrigidos, inclusive durante as avaliações, sendo que a articulação dessas consoantes pode variar dependendo da região ou do falante. Essa provocação nos faz refletir sobre nossas crenças acerca do ensino de pronúncia do inglês. O que realmente merece destaque no ensino: a articulação dos fonemas, considerando apenas os ditames de uma variação hegemônica, ou a comunicação? Será que realmente existe uma pronúncia única e correta a qual deve ser copiada?

⁵⁴ <https://www.hawaii.edu/satocenter/langnet/> (Acesso em: 09 fev. 2023).

⁵⁵ https://www.youtube.com/watch?v=7_FtnOTLkSs (Acesso em: 13 fev. 2023).

Esses questionamentos, feitos em aula, foram seguidos por respostas do tipo: “Devemos priorizar a comunicação.” e “Não existe uma única pronúncia; existem diferentes formas de pronunciar as palavras, variando de região para região e de pessoa para pessoa.”. Essa visão, paradoxal quando comparada à crença da existência de uma variante única como modelo a ser seguido, conforme extraído no primeiro questionário, pode ilustrar o provável início de uma mudança de crenças sobre a supervalorização de variantes hegemônicas. Assim, pudemos concluir o assunto reiterando o principal objetivo de um curso de pronúncia: articular os sons da língua de forma inteligível para que a comunicação entre falantes seja eficaz.

Finalizando os estudos da semana 12, abordamos a curadoria de materiais e recursos para o ensino de pronúncia do inglês. Compreendendo que tanto os aspectos segmentais quanto os suprasegmentais do inglês devem ser ensinados de forma contextualizada (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010; ALVES, 2012), visando ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, elencamos alguns sites, *softwares* e aplicativos, vide Quadro 4, com referenciais teóricos, jogos, exercícios de compreensão auditiva e de transcrição, com base nas pesquisas de Jesus *et al.* (2016); Maria Filho (2018), Daneluci (2015) e Martins e Borges (2017), e algumas sugestões nossas. No entanto, para que o futuro docente utilize esses recursos com confiança, decidimos apresentar algumas considerações sobre o uso de tecnologias digitais para o ensino de pronúncia, como escolher uma ferramenta que atenda aos objetivos e contextos de aprendizagem e que seja de fácil utilização, tanto pelo aluno quanto pelo professor (YOSHIDA, 2018).

Acreditamos, portanto, que as alunas tenham adquirido, até este momento, um numeroso e consistente repertório teórico-metodológico sobre a pronúncia do inglês, contemplando sua relevância para a comunicação, seus sons e acentuação, a necessidade de incorporar as variações às aulas, a importância de uma aprendizagem significativa voltada para a comunicação, e os procedimentos e recursos para a seleção de atividades e para o desenvolvimento de uma aula de pronúncia. Diante disso, a semana seguinte teve como objetivo orientar as estudantes na curadoria das atividades visando à elaboração de um plano de aula sobre um aspecto da pronúncia do inglês.

5.2.13 Semana 13 – Ensino de pronúncia para falantes brasileiros

Na semana 13, abordamos os seguintes assuntos com foco no ensino de pronúncia do inglês para falantes brasileiros: (1) os processos de transferência fonológica do português para o inglês, elencados por Zimmer; Silveira e Alves (2009), vide Quadro 1; (2) o Modelo de Ensino Comunicativo de Pronúncia, de Celce-Murcia *et al.* (2010), apresentado no Quadro 3; (3) elaboração de atividades sobre a pronúncia do inglês; e (4) etapas para o desenvolvimento de um plano de aula de pronúncia. Os dois últimos assuntos, voltados para a prática docente, integraram um dos componentes da segunda avaliação da disciplina, correspondendo à elaboração de três atividades (um jogo, um diálogo e um plano de aula) com pontuação máxima de 3,0 pontos. Após a introdução da fundamentação teórica, assuntos 1 e 2, identificamos como essenciais para o desenvolvimento de atividades: o discernimento dos sons, a acuidade na sua articulação e o seu uso na comunicação.

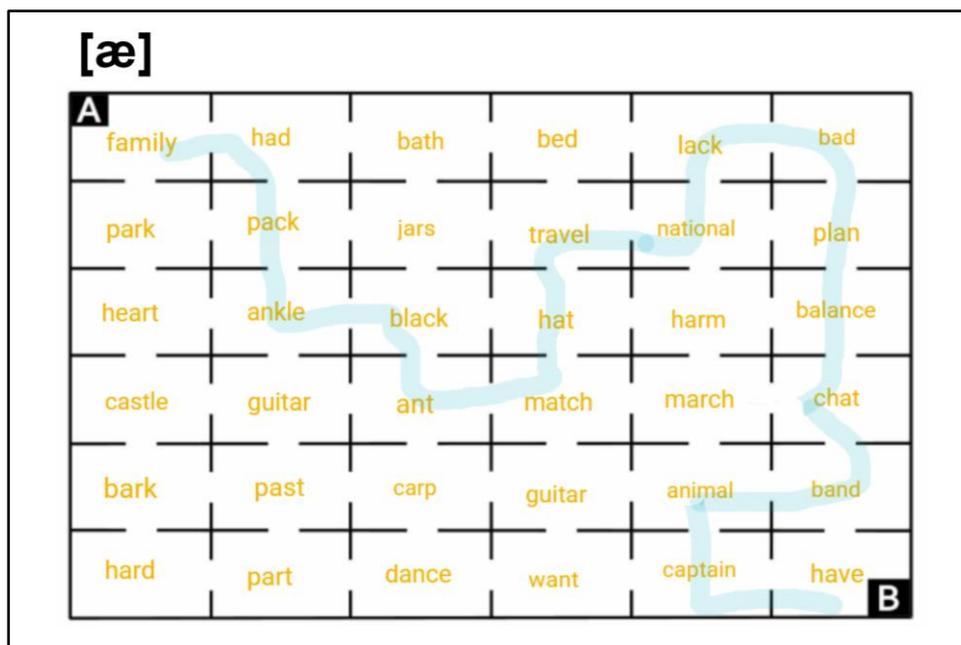
Assim, a primeira atividade proposta foi a criação de um labirinto, um dos jogos que mais atraiu a atenção das alunas durante as aulas. Um modelo (*grid*) em branco⁵⁶ foi oferecido às estudantes para que escolhessem um fonema ou traço prosódico (acento) e completassem as salas do labirinto, obedecendo ao propósito do jogo, ter um único caminho unindo os pontos de partida (A) e chegada (B). Trabalhando em grupos, as alunas escolheram a vogal [æ] e criaram o seguinte labirinto (Figura 26), projetado no *Jamboard* (a resposta segue o traçado em azul).

A atividade foi realizada corretamente, correspondendo a uma prática de descrição e análise que poderia ser reproduzida em escolas e cursos de idiomas, uma vez que só seria necessária uma breve apresentação do som, mesmo sem utilizar o símbolo fonético, para que o jogo fosse iniciado. O fato de o fonema [æ] possuir o “a” como correlato ortográfico pode ser enfatizado através dessa atividade. A instrução explícita pode ainda auxiliar no estímulo ao trabalho autônomo por parte do aprendiz, que, em posse do conhecimento dos fonemas, pode realizar consultas a dicionários e materiais de ensino, e realizar associações entre palavras a partir dos seus sons.

⁵⁶ O modelo pode ser obtido gratuitamente em:

http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/EmptyMazeGrid_0.JPG (Acesso em: 08 fev. 2023).

Figura 26 - Jogo do labirinto para a vogal [æ], desenvolvido pelas alunas.

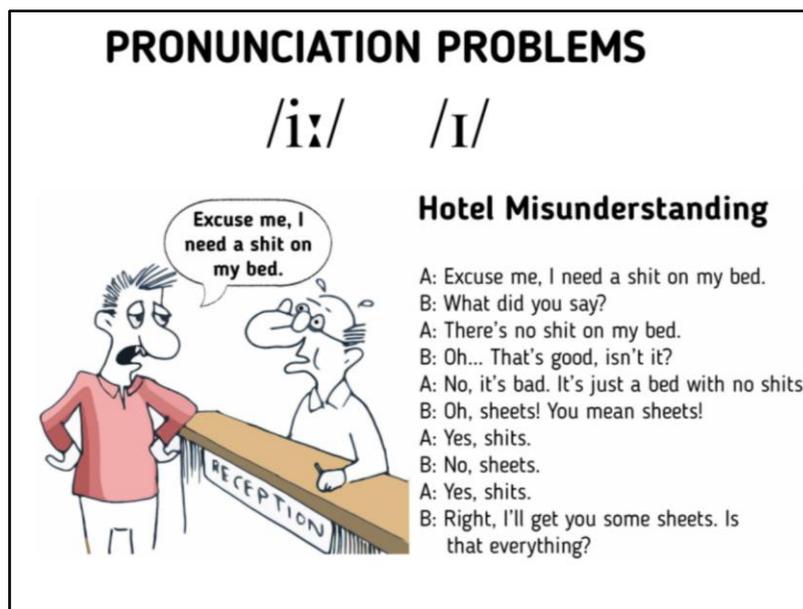


Fonte do modelo: http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/EmptyMazeGrid_0.JPG. Acesso em: 08 fev. 2023.

A segunda atividade desenvolvida em aula correspondeu à criação de um diálogo que expressasse um mal-entendido ocasionado pela pronúncia, seja por desvios, uso de palavras homófonas, ou trabalho com pares mínimos. O modelo apresentado como referência, extraído do site *Hancock & McDonald ELT*, ilustra um diálogo entre um hóspede e um funcionário do hotel, cujo mal entendido é ocasionado pelos pares mínimos [i:] e [ɪ] (Figura 27). Três textos foram desenvolvidos pelas alunas, que se organizaram, por decisão própria, em duas duplas e uma trabalhando individualmente.

A Figura 28 reúne os três textos produzidos, sendo a falha na comunicação causada por: palavras homófonas, “*mail*” / “*male*” (texto 1) e “*minor*” / “*miner*” (texto 3), e contraste entre os pares mínimos [ʌ] e [ʊ] nas palavras “*bucks*” / “*books*” (texto 2). A atividade, que pode ser utilizada como prática controlada (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010) reflete, portanto, ocasionais mal-entendidos na comunicação no nível fonológico, resolvidos, pelo menos na maioria das vezes, pelo contexto.

Figura 27 - Modelo de diálogo com falha na comunicação devido à pronúncia.



Fonte: <http://hancockmcdonald.com/materials/pronunciation-problems>. Acesso em: 11 fev. 2023.

O último assunto da semana 13 correspondeu ao desenvolvimento de um plano de aula comunicativa de pronúncia, seguindo os pressupostos teóricos de Celce-Murcia *et al.* (2010). Para isso, exemplificamos cada uma das cinco etapas do modelo proposto pelas autoras (descrição e análise, discriminação auditiva, prática controlada, prática guiada e prática comunicativa), apresentando, em detalhes, o racional para cada atividade desenvolvida. Ademais, exploramos o Mapa de Ensino de Pronúncia (Figura 29), elaborado por Hancock (2014), com os apontamentos do autor, que resume as principais ideias e teorias para a aplicação do ensino comunicativo de pronúncia. Logo, esperamos que, nesse momento, as alunas se sentissem confiantes -teórica e metodologicamente- para elaborar uma aula dedicada a um aspecto da pronúncia do inglês. A atividade, parte integrante da segunda avaliação (AV2), poderia ser desenvolvida em grupos ou individualmente, devendo conter, obrigatoriamente, uma atividade para cada estágio.

Devido a restrições de tempo e demais adversidades impostas pelo período pandêmico, simplificamos a organização do plano de aula, que poderia ser realizado em forma de documento de texto ou apresentação de *slides*, desde que: explicitasse o nível de proficiência dos possíveis estudantes (iniciante, intermediário, avançado), o tempo de aula e o contexto de atuação (escola ou curso de inglês); mencionasse os objetivos da aula; todas as

atividades seguissem o mesmo eixo temático (função comunicativa); houvesse diversidade de recursos, especialmente os tecnológicos digitais, conforme trabalhados durante o curso; e fosse redigido em língua inglesa. Os planos recebidos serão analisados na descrição da semana 15, destinada aos resultados da segunda avaliação.

Figura 28 - Textos ilustrando falhas na comunicação devido à pronúncia.

Texto 1: <i>Mail / Male</i>	Texto 2: <i>Bucks / Books</i>
<ul style="list-style-type: none"> • GIRL: Madison got a new mail today • BOY: A new male already? When was the last one? • GIRL: She got one last month, I think. From Italy. • BOY: ITALY? Wow, girl is fancy. How does this one looks? • GIRL: What?... it looks like any other mail.. White... • BOY: Ugh, she never changes, always go for the white men. • GIRL: what 	<p>A and B are classmates at the university</p> <p>A (a native english): You know, I was wondering if you could lend me five bucks.</p> <p>B (a newly arrived Brazilian): Look, I know we are partners, but I think this is too much. You know how conservative I am with my stuff.</p> <p>A: Come on, I swear I'll get it back to you tomorrow.</p> <p>B: Tomorrow? How are you going to handle them in one day?</p> <p>A: What's the problem?</p> <p>B: Look, I'm really jealous of my books.</p> <p>A: Books? What are you talking about, man?</p> <p>B: My books. I don't like to borrow them.</p> <p>A: So what? I am asking you if you can lend me five bucks, five dollars.</p> <p>B: Oh, bucks. All right, take ten.</p>
<p>Texto 3: <i>Minor / Miner</i></p> <p>-Did you hear about the accident?</p> <p>-Oh, my God! Yes! What a horrible thing!</p> <p>-I've heard it was a 'miner' mistake.</p> <p>-Minor?!?!?! Are you insane???? A lot of people died. How could it have been a minor mistake?</p> <p>-Well, it's what I have seen on the news. He dug in the wrong place, which caused the collapse.</p> <p>-I am sorry my friend, but that's not a minor mistake.</p> <p>-Of course, it is! It was the miner's fault.</p>	

Fonte: As alunas participantes da pesquisa, 2022.

Quadro 7 - Visão geral sobre a segunda prova oral.

Modelo de prova	Estudante	Palavras transcritas	Erros	Nota final (0 - 2,0 pts.)
1	E2	1) ['sʌn.raɪz] 3) ['lænd.slaɪd] 2) [ə'tʰæk] 4) ['bʌt.ər]	0	2,0
2	E5	1) [pə'zeɪ.ən] 3) [ðəm'selvz] 2) ['stju:.dənts] 4) [æk'tɪv.ə.tɪ]	Palavras 3 (plural) e 4 (<i>flap</i>)	1,5
3	E3	1) [ˌnam'ti:n] 3) ['pʰɒl.ə.tɪks] 2) ['kʌn.tri] 4) [æd.vɜ:r'taɪz.mənt]	Palavras 1 (acento primário) e 3 (aspiração e <i>schwa</i>)	1,4
4	E1	1) ['gɑ:r.bɪdʒ] 3) ['kʰæn.dɪ.deɪt] 2) [smaɪd] 4) ['θi:.ə.tər]	Palavras 2 (não identificada) e 4 (<i>flap</i>).	1,3
5	E4	1) [streɪndʒ] 3) ['tʰem.pə.rer.i] 2) [θɜ:'ti:n] 4) [prəˌnʌn.si'eɪ.ʃən]	0	2,0

Fonte: O autor, 2022.

A prova escrita, próxima atividade avaliativa (Anexo E), foi realizada individualmente e de forma assíncrona através do *Google Forms*. Todas as cinco questões propostas eram do tipo discursivas, sendo que duas voltavam-se apenas para a correlação de palavras e a pronúncia de seus sufixos (-s e -ed). A primeira questão procurou verificar o conhecimento das alunas sobre a variação do acento primário em palavras categorizadas tanto como verbos quanto substantivos. Assim, assumindo o papel de professor, o respondente deveria distinguir fonologicamente as duas palavras, como se estivesse ensinando a um aluno. Apenas uma das respostas, aquela redigida por E1, não se aproximou do problema apresentado, preocupando-se em discorrer sobre técnicas de ensino. Observemos duas respostas para essa pergunta:

First, the teacher should approach him alone so the student does not feel ashamed in front of the class for their mistake. Then, explain to the student that when a word behaves as a noun and a verb with the same writing, the pronunciation differs on the primary stress, so the emphasis (the intonation) on the correct stressed syllable will make the other person notice if it is a verb or a noun. When the word appears like a verb, the primary stress usually falls on the last syllable, and when it is behaving like a noun, the primary stress is on the first syllable. So, in this case, the student should have said “proTEST” instead. (E3)

Many teachers would immediately correct the student in class by just making the student listen and repeat the correct pronunciation of the word - the How segment of the Map of Pronunciation - without a proper explanation. I believe a teacher could correct it but could also explain the proper pronunciation of the word as a verb. In this sense, the teacher could use the What segment of the Map, by adding explanations and listening exercises with repetitions. (E1)

As questões 2 e 3 tinham como objetivo a acurácia na pronúncia dos sufixos -s e -ed, respectivamente. Para o primeiro, as alunas E1, E2 e E4 atribuíram a pronúncia do -S no final da palavra “messages” ao som [z], porém, por terminar em um sibilante, [dʒ], o som seria [ɪz]. Para a pronúncia do -ed no final de verbos regulares, todas as respostas estavam corretas.

A quarta questão, do tipo dissertativa, propunha que as alunas refletissem sobre a aplicabilidade do Modelo de Ensino Comunicativo de Pronúncia, proposto por Celce-Murcia *et al.* (2010), mencionando, ainda, como os recursos tecnológicos digitais poderiam contribuir com isso. Todas as respostas que abordaram temas como contextualização, ensino integrado de pronúncia com os demais componentes linguísticos, desenvolvimento da competência comunicativa, e aprendizagem mediada por tecnologias digitais obtiveram a pontuação completa. Uma das respostas é reportada abaixo:

Yes, the framework proposed by Celce-Murcia covers different aspects of the learning process, from exposure to free production of the content presented. If a lesson plan is well thought out, students can move smoothly from one activity to the other making the learning process more natural and effective. Contextualizing is a very good and important tool because it makes it easier for the student to remember and to identify the language aspects used in real life situations and contexts. Since technology is a very big part of our everyday lives, using it can make it a lot easier for people to engage because they offer a lot of good resources that can be interesting and dynamic, once again, if well thought inside the learning process and the class plan. (E2)

A última questão da prova tinha como objetivo a análise de um segmento do Mapa do Ensino de Pronúncia, proposto por Hancock (2014), vide Figura 29, que ilustra, através dos campos “What”, “How” e “Why”, as visões linguística, sobre o quê ensinar, pedagógica, como ensinar, e educacional, foco na comunicação em diferentes contextos. Logo, as alunas deveriam escolher e explicar uma das visões. Vale mencionar que este mapa foi estudado em aula, durante a semana 13, e a interpretação do autor sobre cada segmento foi também apresentada. Selecionamos, a seguir, algumas respostas (corretas) para essa questão.

The "Why" region refers to the purpose of the syllabus, of the teaching itself. Learning english as a second language, a lingua franca or for specific purposes determines how the syllabus is going to be, how the teacher is going to conduct their class, and the goals to be reached by the student, so it is about the direction education leans toward, the very basis which will define teaching. (E4)

On the "WHAT" region is the same as the Need Analysis when a teacher is teaching English for a specific purpose. They have to know, before going to the actual teaching, the purpose of the student's desire to learn – where the line between What and Why become the same –. For example, does he want to learn the U.S. accent or is he trying to learn for a job in a certain region of Europe that speaks the English language. When the teacher gathers this information, they have to expand this view of teaching to: speaking (stress, rhythm, intonation, allophones that the accent may have), listening and grammar (the spelling, lexis, etc.). This is called the Material Evaluation, when the teacher must evaluate and match the teaching with the student's needs for learning this language and make his teaching material: what is he going to teach to that student or group of students. (E3)

A segunda avaliação, portanto, procurou demonstrar a relação entre teoria e prática, propondo reflexões sobre a importância do ensino de pronúncia e da escolha de técnicas e recursos para atuar em determinado contexto. A julgar pelo desempenho das alunas nas aulas e seus resultados nas avaliações, em especial no plano de aula, acreditamos que o conhecimento teórico-metodológico sobre a pronúncia do inglês tenha sido aprimorado, ainda que necessite, em alguns momentos, de maior detalhamento. Com isso em mente, avançamos para a última semana do curso, dedicada aos resultados, *feedback* e despedidas.

5.2.15 Semana 15 – Resultados e comentários

A décima quinta semana do curso foi originalmente idealizada para a entrega de resultados, comentários sobre a correção das provas, discussão sobre o curso e *feedback*, divulgação do segundo questionário, para verificar as contribuições de nossa proposta de ensino às futuras professoras, e orientação para a prova final, que, nesse caso, não se fez necessária. Aproveitamos essa semana, ainda, para promover um momento de troca sobre os planos de aula desenvolvidos como parte da avaliação; antes de devolvermos o documento com os devidos comentários, pedimos às alunas que apresentassem seus planos para a classe. Procuramos, com isso, oferecer mais exemplos sobre as atividades e visitar os conceitos e modelos de ensino de pronúncia apresentados, promovendo a troca de ideias para o aprimoramento/refinamento dos planos.

Recebemos três planos de aula desenvolvidos pelas alunas E2, E3, E4 e E5⁵⁸. O primeiro, realizado em conjunto por E3 e E4, utilizando o aplicativo *Google Slides*, abordou a vogal [ɜ:] e teve como função comunicativa o tema entrevista de emprego. As alunas conseguiram inserir diferentes recursos tecnológicos digitais, como vídeos e o quadro interativo *Jamboard* para a apresentação de um jogo do tipo labirinto. Os cinco estágios foram claramente representados através de atividades simples e de fácil compreensão para o nível de proficiência escolhido (avançado). Contudo, acreditamos que a prática guiada poderia ser reformulada, com instruções mais diretas e um formato que demande maior uso da língua por parte do aluno de nível avançado. Em suma, a atividade atendeu aos objetivos propostos e demonstrou um conhecimento maduro da teoria abordada no curso. Ambos o plano de aula e a correção comentada encontram-se no Anexo F.

O segundo plano de aula foi desenvolvido por E5 utilizando apenas um processador de texto e abordou a distinção entre as vogais [ʌ] e [ə]. Algumas observações importantes foram omitidas, como os objetivos da aula, a duração, o nível de proficiência dos estudantes e a função comunicativa. Sobre as atividades desenvolvidas para os cinco estágios, observamos que as instruções não estavam diretas, faltando um maior detalhamento sobre como cada exercício seria apresentado. Entretanto, os tipos de atividades propostas correspondem aos pressupostos do ensino comunicativo de pronúncia, sendo o contexto “*shopping for food*” deduzido ao longo da leitura. No *feedback* de correção que acompanha a devolutiva do plano de aula (Anexo G), apontamos a necessidade de exemplificação das atividades, como na construção dos textos que seriam apresentados. Isso posto, consideramos que a aluna tenha desenvolvido um plano de aula satisfatório, demonstrando ter compreendido a teoria, mas ainda precisando desenvolver a seleção/criação de atividades.

O terceiro plano de aula, desenvolvido por E2 em um processador de texto, contemplou o ensino da consoante [ð]. A aluna não forneceu algumas informações relevantes a esse gênero, como os objetivos da aula, a duração, o nível de proficiência dos alunos e a função comunicativa. Logo no início do texto, a aluna destacou “*The grammar topic: demonstratives this, that x these, those*”, o que indica um possível protagonismo da competência gramatical em relação à sua função (comunicativa) no discurso. Apenas no último estágio, prática comunicativa, identificamos que a função comunicativa provavelmente referia-se ao tema nacionalidades (“*Those people are Chinese.*”). As atividades desenvolvidas revelam a preocupação de E2 em contextualizar o item linguístico, embora os textos dos

⁵⁸ E1 não conseguiu obedecer ao prazo estipulado para a entrega da atividade, mesmo este tendo sido estendido.

diálogos e as listas de palavras não tenham sido informados. Vale destacar o uso de figuras ilustrando o aparelho fonador com o intuito de demonstrar a articulação da consoante. Uma vez que o nível de proficiência do grupo não foi apresentado, tornou-se difícil prever a aplicabilidade das atividades. Diante disso, consideramos que a estudante tenha elaborado um plano de aula satisfatório, mesmo sem o detalhamento necessário para cada atividade. Ambos o plano de aula e o texto com a correção encontram-se no Anexo H.

Com as apresentações concluídas, divulgamos, individualmente, as notas, que podem ser conferidas na Tabela 2, e iniciamos os comentários referentes à correção da segunda avaliação. A única observação feita pelas alunas foi sobre a pronúncia do -s final, segunda questão da prova escrita, alegando a dificuldade em reconhecer o som [ɪz] em determinadas palavras. Nesse caso, revisitamos brevemente a teoria e apresentamos alguns exemplos, sugerindo também que procurassem observar a pronúncia desse sufixo em músicas, séries e filmes.

Tabela 2 - Notas da segunda avaliação (AV2).

Estudante	Prova oral (0 - 2,0)	Prova escrita (0 - 5,0)	Atividades (0 - 3,0)	TOTAL (AV2) (0 - 10,0)
E1	1,3	3,8	1,0	6,1
E2	2,0	4,4	2,4	8,8
E3	1,4	5,0	3,0	9,4
E4	2,0	4,8	3,0	9,8
E5	1,5	4,6	2,4	8,5

Fonte: O autor, 2022.

Julgando pelo engajamento das alunas durante as aulas, suas notas nas avaliações e pelos questionamentos e comentários pertinentes à disciplina, acreditamos que o grupo tenha adquirido um repertório teórico-metodológico consistente para dar continuidade aos estudos fonológicos na disciplina seguinte, Língua Inglesa IV, e para aplicá-lo futuramente com seus alunos.

6 CRENÇAS DOS PARTICIPANTES SOBRE O ENSINO DE PRONÚNCIA

Neste capítulo apresentamos a análise das crenças identificadas, a partir dos diferentes instrumentos de produção de dados utilizados (questionários, entrevistas, produção discente e diário de campo), que constituem registros das falas dos participantes -discentes e docentes do ILE/UERJ-, das atividades realizadas pelas alunas no decorrer do curso (Língua Inglesa III), e das observações do professor/pesquisador. Como empregamos o método comparativo para a análise das crenças contextuais (BARCELOS, 2001; 2004), e devido à pluralidade de instrumentos utilizados na pesquisa, decidimos desenvolver a análise apresentando a articulação entre cada crença observada e os contextos dos diferentes instrumentos em que se encontram. Desta forma, conseguiremos verificar se as crenças se mantiveram inalteradas ao longo do estudo ou se sofreram alguma mudança, e, ainda, facilitar o diálogo com os demais estudos acerca das crenças do ensino de pronúncia do inglês abordados na fundamentação teórica.

6.1 Considerações preliminares sobre as crenças e os diferentes instrumentos

Antes de adentrarmos a discriminação das crenças analisadas, consideramos importante apresentar resumidamente o contexto em que se deu o emprego dos instrumentos de produção de dados propícios para a observação das crenças dos participantes.

A aplicação do questionário preliminar às cinco discentes participantes (E1, E2, E3, E4 e E5) aconteceu no início do segundo mês de aula (março)⁵⁹. Desenvolvido através do aplicativo *Google Forms*, o questionário continha oito perguntas, em sua maioria, dissertativas (sem limite de caracteres), nas quais os participantes poderiam expor suas opiniões, crenças, experiências e motivações em relação ao tema. Para a realização desta etapa, o professor/pesquisador disponibilizou às alunas o *link* de acesso ao formulário para ser respondido fora do horário de aula, a fim de evitar uma possível influência do pesquisador e a

⁵⁹ Embora a pesquisa tenha sido aprovada pelo Comitê de Ética em janeiro de 2022, optamos por iniciar as atividades no início de março, a fim de aguardar a formalização dos trâmites contratuais do pesquisador como professor substituto do ILE-UERJ, que viria a lecionar a disciplina Língua Inglesa III para o grupo pesquisado.

pressão do tempo, fato este que poderia gerar bloqueios ao recorrer à memória para o relato de experiências.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndices E e F), elaboradas a partir do modelo de Daher (2016), foram compostas por oito perguntas abertas, favorecendo o detalhamento das opiniões e experiências dos entrevistados. Procurando identificar possíveis aproximações e/ou distanciamentos nas opiniões dos estudantes e professores participantes acerca do processo de ensino-aprendizagem de pronúncia do inglês, partimos de um roteiro único cujas perguntas se adaptassem aos dois contextos. Os relatos das entrevistas parecem refletir muitos pontos de encontro entre as crenças das estudantes e as dos professores (dois substitutos, P1 e P2, e uma associada, P3).

Eventualmente, recorreremos às observações do diário de campo (capítulo 5), referentes às aulas de pronúncia, que revelam crenças das alunas participantes, seja reafirmando ou mesmo alterando uma crença já identificada nos outros instrumentos. Nesse caso, traremos alguns excertos de falas das participantes para a presente análise.

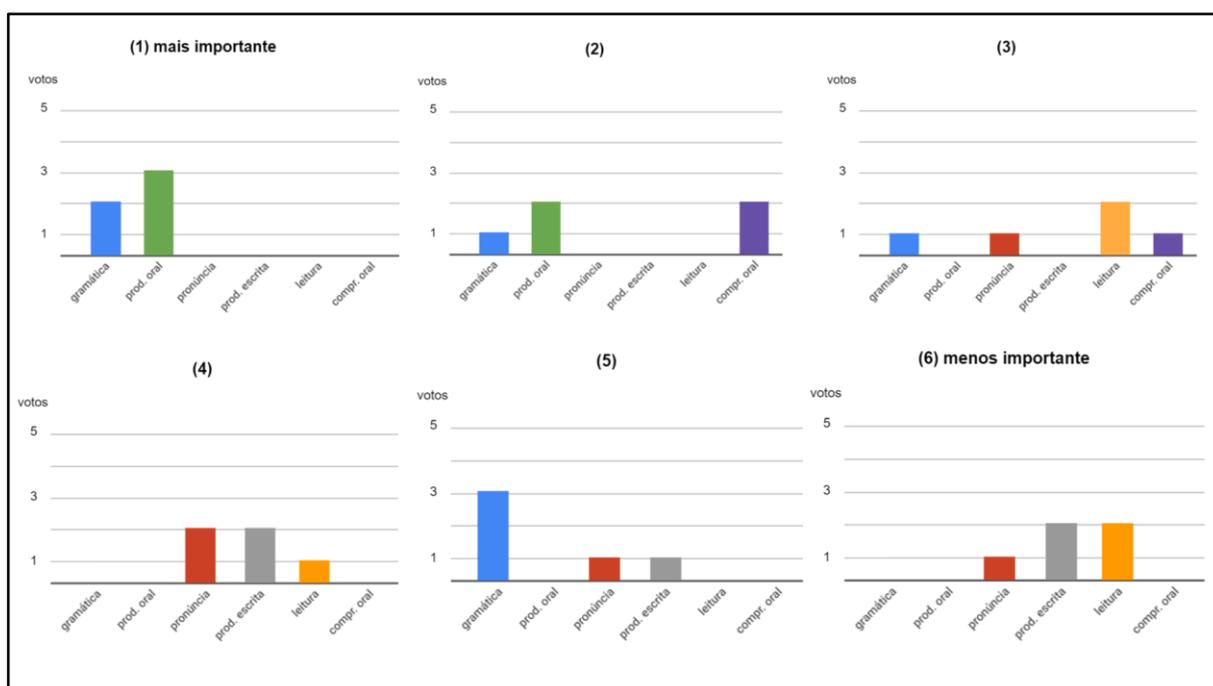
Por fim, a aplicação do segundo questionário às discentes (Apêndice D), no final das atividades, representou mais uma ferramenta de investigação da nossa proposta de ensino de pronúncia do inglês. O questionário, desenvolvido no aplicativo *Google Forms*, continha seis perguntas, sendo quatro do tipo dissertativas e duas objetivas (simbolizando o grau de satisfação com as atividades). Logo, este instrumento procurou verificar a opinião das alunas sobre as aulas de pronúncia e se as mesmas contribuíram para o aprimoramento do conhecimento teórico-metodológico sobre os sons da língua inglesa. Seguindo os mesmos procedimentos de aplicação do primeiro questionário, disponibilizamos o *link* de acesso às alunas para que respondessem às perguntas fora do horário de aula, com o intuito de garantir maior tempo para reflexão.

6.2 Crença sobre a importância da pronúncia da língua inglesa para a comunicação

Esta crença foi observada no primeiro questionário, na entrevista com as discentes e nas observações realizadas durante as aulas (diário de campo). No primeiro questionário, as perguntas 2 e 3 versavam, respectivamente, sobre a importância da pronúncia no ensino do inglês como LA e sobre a importância da pronúncia na comunicação em uma LA. Para responder à segunda questão, as alunas deveriam julgar de (1) mais importante a (6) menos

importante as seguintes habilidades: compreensão de gramática, produção oral (*speaking*), pronúncia, produção escrita, leitura e compreensão oral (*listening*). A pronúncia assumiu um caráter não prioritário de importância, sendo-lhe atribuída a terceira (1 voto), quarta (2 votos), quinta (1 voto) e sexta (1 voto) colocações. Como as respostas abrangem um intervalo significativo, observamos que as participantes parecem acreditar que este componente tem certa importância, mas sendo subordinado aos itens que lideraram o *ranking*, a compreensão e a produção oral, conforme ilustrado pelo Gráfico 1.

Figura 30 - Gráficos ilustrando a opinião das participantes sobre o grau de importância das habilidades na aprendizagem da língua inglesa.



Fonte: O autor, 2022.

Essa questão sobre a importância das habilidades no ensino do inglês foi inspirada em uma pergunta semelhante feita pelas pesquisadoras Brawerman-Albini e Kluge (2010), ao conduzir um estudo de caso com 11 professores de inglês que atuavam em escolas da rede pública do Paraná sobre a pronúncia do inglês na formação docente. Em seu estudo, as autoras reportaram que seis dos onze professores pesquisados conferiram a quinta ou sexta colocação à pronúncia, ou seja, um caráter não prioritário. No contexto da presente pesquisa, observamos um resultado semelhante, visto que duas (das cinco) discentes participantes

avaliaram a pronúncia na quinta e sexta posições, ao passo que as demais atribuíram a esse componente linguístico uma importância intermediária.

No tocante à importância da pronúncia na comunicação, tema da terceira questão, “Na sua opinião, a pronúncia pode afetar a comunicação? De que maneira?”, as respostas foram agrupadas por tema (Quadro 8), com grifos nossos⁶⁰, sendo os mais frequentes: a inteligibilidade na comunicação, a contextualização e a influência das emoções. Dessa forma, percebemos que as estudantes reconhecem a importância da pronúncia na comunicação, com foco na capacidade de ser compreendido (inteligibilidade), característica basilar para o ensino comunicativo de pronúncia (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010; BARRETO; ALVES, 2012).

Quadro 8 - Respostas para a terceira questão do questionário inicial.

Resposta	Temas
“Sim, dependendo do contexto em que a pessoa se encontra . Isso porque, às vezes, sem querer, a pessoa pode causar falhas na comunicação , ou até passar por situações difíceis ou constrangedoras por conta da ausência de compreensão .” (E1)	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligibilidade - Contexto - Emoção (constrangimento)
“Sim, quando a incapacidade de produzir certos sons acaba fazendo com que a pessoa diga algo diferente daquilo que ela queria dizer, fazendo com que a comunicação não seja efetiva .” (E2)	<ul style="list-style-type: none"> - Acurácia - Inteligibilidade
“Acho que sim, até certo ponto. Caso a palavra seja pronunciada de maneira incorreta , pode gerar confusão no entendimento de uma das partes no discurso. Porém, acho que a pronúncia perfeita não é necessária , já que a pronúncia de uma palavra é diferente em vários lugares .” (E3)	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligibilidade - Variação linguística regional - Visão da pronúncia “perfeita”
“Acho que a pronúncia garante uma segurança e uma liberdade maior na comunicação .” (E4)	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligibilidade - Emoção (confiança)
“Sim, à medida que pode levar a mal-entendidos e frustrações entre os falantes de um diálogo . Essa frustração, ao meu ver, vem de não conseguir transmitir sua mensagem apropriadamente e devido a incerteza sobre o que está sendo ouvido.” (E5)	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligibilidade - Contexto - Emoção (frustração)

Fonte: O autor, 2022.

⁶⁰ Em todos os trechos de fala presentes nesta dissertação, os termos grifados em negrito são nossos.

A crença da importância da pronúncia na comunicação também foi identificada nas entrevistas semiestruturadas, cuja primeira pergunta tinha como objetivo averiguar a importância do ensino de pronúncia para a formação docente. Destacamos, a seguir, as respostas relevantes a esta crença, presente nos excertos: “[...] [a pronúncia] é extremamente importante para **evitar problemas de comunicação**, como **não ser compreendido** por outra pessoa.” (E1) e “[...] O estudo da pronúncia é importante porque ela pode **afetar a comunicação**.” (E4). Essas falas, portanto, reforçam a crença de que a pronúncia pode afetar a forma como nos comunicamos e somos compreendidos por outros falantes, corroborando o argumento de que a pronúncia está diretamente relacionada à inteligibilidade, conforme defendido por Morley (1994), Pennington (1996) e Celce-Murcia *et al.* (2010).

Durante as aulas, essa crença apareceu de forma recorrente, principalmente quando abordamos os sons do morfema -ed e do “th”, e os padrões para o acento primário, seguidos por afirmações do tipo “O importante é ser entendido.” e “Devemos priorizar a comunicação.”. Entretanto, ao compararmos essas respostas e posicionamentos, observamos uma contradição na crença da pronúncia como componente importante para a inteligibilidade na LA; na primeira pergunta do questionário preliminar, a pronúncia ocupou uma posição não prioritária dentre as demais habilidades para a aprendizagem do inglês, enquanto que nas demais questões analisadas acima (questionário e entrevista), a pronúncia é tida como importante para evitar “problemas de comunicação”.

Ainda, ao questionarmos de que maneira a pronúncia pode afetar a comunicação (questão 3 do questionário preliminar), as respostas compiladas no Quadro 8 apontam, como principais causas: a inteligibilidade, mencionada por todas as alunas; o contexto como fator importante para que a comunicação seja eficaz (E1 e E5); a contradição, na fala de E3, sobre o fato de existir uma pronúncia “perfeita”, ao admitir que podemos pronunciar de maneira “incorreta”, e de reconhecer que a pronúncia pode variar regionalmente; a acurácia (E2), como a capacidade de articular os sons da LA; e as emoções (E1, E4 e E5) como fatores que atrapalham a comunicação, como o constrangimento, a insegurança e o medo de errar (frustração). Assim, reiteramos o posicionamento de Miccoli (2010), ao defender que as emoções podem modular nossas crenças e atitudes. Dessa forma, o conhecimento acerca das emoções das participantes, no tocante ao estudo de pronúncia, é relevante para a nossa pesquisa, pois pudemos, ao longo do processo, desenvolver estratégias e técnicas de ensino com o objetivo de aumentar a confiança das alunas, tanto no âmbito teórico quanto no metodológico.

6.3 Crença sobre a priorização do ensino dos aspectos segmentais da língua inglesa

Esta crença foi observada tanto no discurso das alunas quanto no dos professores. No primeiro questionário, as alunas demonstraram, ao refletir sobre sua trajetória acadêmica como estudantes em cursos de idiomas, uma preocupação com os aspectos segmentais (fonemas) da língua inglesa. Como exemplo, destacamos a quinta questão deste questionário, que versava sobre suas potenciais dificuldades no tocante à pronúncia do inglês. As respostas, apresentadas no Quadro 9, voltam-se para esse aspecto da língua, referente ao nível da palavra, e não do discurso.

Quadro 9 - Respostas para a quinta questão do questionário inicial.

Resposta	Modelos / Aspectos presentes
“Sim, não de maneira geral, mas em alguns casos específicos como alguns sons do ‘r’ .” (E1)	- Aspecto segmental
“No geral, não tenho muitas dificuldades, a não ser com algumas palavras . Mas me cobro muito em ter uma pronúncia "perfeita" e me incomodo muito quando cometo erros de pronúncia .” (E2)	- Visão da pronúncia “perfeita” - Aspecto segmental
“Geralmente não. Apenas dificuldade em algumas palavras específicas , mas não de maneira geral.” (E3)	- Aspecto segmental
“Algumas, principalmente quando se trata de advérbios (<i>necessarily</i> , por exemplo, já foi um obstáculo). Além disso, os clássicos como <i>throughout</i> e <i>thorough</i> .” (E4)	- Aspecto segmental
“Até as aulas de speaking de Inglês 2, tinha bastante dificuldade para pronunciar o "th"; o "u" em <i>up, cut</i> ; alguns sons que não são pronunciados como em "walk" ; para saber quando deveria pronunciar o "i" longo ou curto, assim como o "o" longo ou curto . Tenho dificuldade em pronunciar o "-ed" dos verbos no passado . Não entendo bem como o [d] deve soar.” (E5)	- Aspecto segmental

Fonte: O autor, 2022.

Como é possível observar, as dificuldades de pronúncia elencadas pelas participantes compreendem, majoritariamente, os aspectos segmentais da LA, presentes no nível da palavra. A dificuldade em pronunciar as consoantes [r], [θ] e [ð] e as vogais [ʌ], [i:] e [ɪ] corroboram os estudos de Lima Jr. (2010), Godoy; Gontow; Marcelino (2006), Silva (2018) e

Zimmer; Silveira; Alves (2009), no tocante à pronúncia das vogais da língua inglesa por falantes brasileiros, e de Zimmer; Silveira; Alves (2009) acerca dos processos de transferência fonético-fonológicas do português para o inglês, como a substituição consonantal ([θ] e [ð] realizados como [f] e [d], respectivamente). Ainda, a visão da pronúncia “perfeita” é retomada por E2, que associa esta “proeza” ao fato de pronunciar as palavras corretamente. Mais adiante retornaremos a esta questão ao discorrer sobre a crença da existência de uma pronúncia “perfeita”.

Durante as aulas, as observações frequentemente realizadas pelas alunas compreendiam os aspectos segmentais. Estamos cientes, conforme relatado no capítulo anterior, de que a disciplina Língua Inglesa III tem como foco o estudo dos aspectos segmentais, uma vez que os prosódicos são abordados com profundidade em Língua Inglesa IV. Entretanto, ao trabalharmos os tipos de acento, característica suprasegmental, as principais perguntas estavam associadas à pronúncia (e ocorrência) de determinado som na palavra.

Esta crença também foi identificada na fala dos três professores entrevistados, ao responder a sexta pergunta da entrevista, relacionada à possível existência de dificuldades que seus alunos tenham enfrentado ao estudar a pronúncia do inglês. As respostas encontram-se reproduzidas abaixo. Nas falas de P1 e P2, observamos que os principais obstáculos estavam relacionados ao estudo dos aspectos segmentais, como o reconhecimento e a aplicação do IPA em transcrições e na distinção de fonemas vocálicos.

Eles tinham dificuldade em fazer a conexão conceitual entre os **símbolos fonéticos e as letras**. (P1)

As maiores dificuldades foram na **transcrição fonética** e na **distinção das vogais curtas e longas**. (P2)

A dificuldade maior, embora o mais importante fossem os **aspectos suprasegmentais**, são os sons individuais, como a produção do “th” e certas vogais, além da entonação das *tags*. Isso não é o que pode causar o *misunderstanding*. (P3)

Ainda, P3 observa que, embora os aspectos suprasegmentais sejam responsáveis por grande parte dos casos de má compreensão na LA, como defendido por Celce-Murcia *et al.* (2010), visão com a qual concordamos, são nos segmentais que os licenciandos geralmente encontram dificuldades. Esse posicionamento revela a sedimentação da crença de que o

estudo dos segmentos deve ser priorizado nos currículos dos cursos de Letras, mesmo ocorrendo de forma descontextualizada, como apontado por Burgess e Spencer (2000) e Silva Jr (2017), com o objetivo de desenvolver a precisão (acurácia) na fala do futuro professor. Trabalhar com apenas um aspecto linguístico não garante o êxito do aprendiz ao se comunicar em uma LA (ALVES, 2012). Dessa forma, esperamos, ao longo das aulas ministradas, ter contribuído para que as alunas reconhecessem a importância do diálogo entre ambos os aspectos a fim de que a comunicação ocorra de forma inteligível.

6.4 Crença no uso de uma variante hegemônica como único modelo para as aulas de pronúncia

Embora as palavras “sotaques” e “variações” tenham sido frequentemente proferidas pelas alunas durante o curso, comentários relacionados à visão de uma pronúncia “perfeita” e à predileção por uma variante essencialmente hegemônica, como o RP e o GA, eram constantes. No primeiro questionário, este tema esteve presente nas respostas às perguntas 3, 5, 6 e 7, cujos trechos selecionados são apresentados abaixo. Na terceira pergunta, sobre a importância da pronúncia na comunicação, E3 apresentou uma postura contraditória ao defender a existência de uma pronúncia “perfeita”, mesmo não sendo necessária, e o fato de que a pronúncia de uma palavra pode variar regionalmente. Identificamos na quinta pergunta, sobre suas possíveis dificuldades com a pronúncia do inglês, a supervalorização da pronúncia “perfeita” por parte de E2 (“me cobro muito em ter uma pronúncia ‘perfeita’”), provavelmente uma variante hegemônica a qual lhe foi ensinada durante sua formação no curso de idiomas.

Ainda na fala de E2, agora na sexta questão, sobre a importância da pronúncia na aprendizagem dos seus (futuros) alunos, observamos a expressão “dominar a pronúncia”, que reforça a visão de que o professor é um modelo de pronúncia a ser seguido, como articulado por Celce-Murcia *et al.* (2010), relacionada à crença de que existe uma homogeneidade na pronúncia de uma língua, provavelmente referindo-se a uma variante de prestígio social.

Acho que sim, até certo ponto. Caso a palavra seja pronunciada de maneira incorreta, pode gerar **confusão no entendimento** de uma das partes no discurso.

Porém, acho que **a pronúncia perfeita não é necessária**, já que a pronúncia de uma palavra é **diferente em vários lugares**. (E3, questão 3)

[...] Mas **me cobro muito em ter uma pronúncia "perfeita"** e me incomodo muito quando cometo **erros de pronúncia**." (E2, questão 5)

É importante como professor **dominar a pronúncia** para poder **articular os sons de forma clara** para que os alunos possam entender e identificar os sons sendo produzidos. (E2, questão 6)

Já a sétima pergunta, “Você acredita que uma aula de pronúncia do inglês deva considerar somente as variações tidas como de prestígio, como o “*Received Pronunciation*” e o “*General American*”? Justifique.”, revelou pensamentos divergentes sobre o trabalho com as variações linguísticas em sala de aula. As participantes reconhecem a importância de apresentar os diferentes sotaques aos alunos, uma vez que a comunicação em inglês poderá acontecer entre falantes de diferentes nacionalidades. Entretanto, E2 e E5 acreditam que o aprendizado de uma LA deva focar em uma variante, a que se adapta a contextos e registros diversos, caso contrário, o excesso de informação sobre as variações poderia confundir o aprendiz e dificultar o ensino de pronúncia. Observemos, a seguir, as respostas para esta pergunta.

[...] Assim como sabemos algumas das muitas variações da Língua Portuguesa no Brasil, também acho importante **saber das variações do Inglês**. (E3)

Apesar de serem variações de prestígio e, por consequência, consideradas como padrão, penso que **seria interessante estar exposto a diferentes pronúncias de inglês** que fogem dessa linha, tendo em vista que essas não serão as únicas variações encontradas pelos alunos futuramente. (E4)

[...] ao mesmo tempo que **acho que pode ajudar a/o aluna/o a se adaptar a uma pronúncia que lhe agrada** (por exemplo, algumas palavras pronunciar em inglês britânico é mais confortável pra mim do que no inglês estadunidense e vice-versa), **penso que pode gerar informação demais e acabar confundido**. (E5)

Acredito que **o aluno deve estar ciente de que há variantes da língua inglesa**, é importante ele saber da existência dessas variantes, **mas acho que o aprendizado tem sim que ser focado em uma das variantes**, pelo menos a princípio, para facilitar o aprendizado. Uma vez que o aluno já domine o idioma, a exposição a outras pronúncias pode enriquecer o seu conhecimento. (E2)

Acredito que o aluno deva estar preparado para entender o inglês falado de qualquer pessoa, independentemente da origem, pois o idioma inglês é falado no mundo inteiro. Assim, o aluno precisa estar preparado para os **desafios da compreensão desse idioma falado por pessoas com sotaques diferentes**. (E1)

Esse pensamento sobre a priorização de uma variante de maior alcance reflete a visão tradicional do ensino de línguas adicionais, que se limita a abordar variações e contextos com os quais os aprendizes terão maiores chances de lidar. Ademais, esse posicionamento parece dialogar com a ausência de um repertório metodológico consistente para o ensino de pronúncia, que a integre ao estudo do léxico e da estrutura, conforme argumentado por Celce-Murcia *et al.* (2010), Barreto e Alves (2012) e Alves (2012). Como exemplo dessa articulação integrada, podemos citar o uso de uma variação regional do inglês como tema central da aula, a partir do qual os conteúdos gramatical, lexical e fonológico seriam introduzidos, ensinando ainda como os aprendizes poderiam agir frente a diferenças na língua, com o intuito de desenvolver uma comunicação eficaz.

Como as crenças são construídas a partir de nossas experiências sociais (BARCELOS, 2001; MICCOLI, 2010), a quinta questão da entrevista procurou investigar quais variações linguísticas do inglês foram ensinadas a essas alunas durante sua formação acadêmica, e, na perspectiva dos docentes, quais variações costumam ser abordadas em suas aulas. Nesse sentido, E1, E2 e E4 mencionaram o *General American*⁶¹ (GA) e o *Received Pronunciation* (RP), E3 comentou que, no último ano do curso (nível avançado), o professor abordava falantes da Jamaica e da Índia, ao passo que E5 disse ter estudado apenas o GA. Na concepção dos professores, as variantes RP e GA pautaram as suas aulas de fonética e fonologia, mas enfatizaram a existência de outros sotaques, uma vez que a língua é uma “entidade viva”.

Lembro que, durante o avançado, no último ano do curso, o professor colocava áudios ou vídeos com **jamaicanos e indianos falando em inglês**. (E3)

Trabalhei o aspecto **entidade viva, variante, da língua**. Eu usei o **RP** e o IPA para as aulas. (P1)

Eu usei o *Standard American* e o *British*, mas deixei claro que **não existe um sotaque “padrão”**. (P2)

Usei muito os “padrões” *American English* e *British English*, mas mostrei que havia **outras muitas variações**. É bom mostrar que há a própria produção do falante. (P3)

⁶¹ Também denominado *Standard American English* (KRETZSCHMAR, 2004).

A partir dos relatos dos professores acima, percebemos que suas aulas de pronúncia parecem abraçar o conceito de variação linguística, destacando, na fala de P3, a visão de que o falante, ao aprender uma LA, se apropria dessa nova língua e constrói uma identidade a partir das suas interações sociais (GRADDOL, 2006), ou seja, sua própria produção compreende uma variação da língua.

Logo, sobre as variações linguísticas do inglês abordadas nas aulas, os três professores demonstraram uma preocupação em informar seus alunos sobre os diferentes falares e sotaques, embora o ensino das variações hegemônicas (GA e RP) tenha predominado. O relato das alunas também aponta para a predominância dessas variações durante o estudo do inglês em cursos. Esse uso frequente da variação classificada como Inglês Padrão⁶² é comum no ensino de idiomas. Isso se justifica pelo fato de que a variante padrão, alicerçada em pilares históricos, econômicos, políticos e sociais, é a mais difundida globalmente, permeando as esferas acadêmica e profissional. Assim, em uma perspectiva do inglês como língua franca, por exemplo, os seus usuários teriam mais chances de obter êxito na comunicação ao utilizar uma variação sedimentada em diversos segmentos da sociedade (TRUDGILL, 1999).

No entanto, a língua, por ser um sistema dinâmico, ajusta-se aos diferentes propósitos comunicativos regulados pelas situações e interações entre falantes. Nesse sentido, é importante, ao se estudar uma LA, reconhecer a existência de variações regionais e sociais (especialmente as não-hegemônicas) nos níveis morfológico, sintático, semântico e fonológico. Dessa forma, contribuímos para que as identidades e culturas dos seus falantes sejam respeitadas e valorizadas. Faz-se necessário, portanto, que essa visão sobre a predominância das variações hegemônicas no ensino de línguas adicionais seja constantemente investigada, visando oferecer ao docente uma reflexão sobre a importância de abraçar as variações, em seus diferentes níveis, de forma a suscitar mudanças de ações e crenças. Como professores de língua inglesa, é nosso dever preparar os alunos para que sejam capazes de:

[...] lidar com todas as formas de falar inglês. Isso requer um bom “jogo de cintura”, ou seja, uma habilidade de se adaptar às maneiras mais diferentes de falar inglês. [...] Cabe ao professor do *World English* expor a seus alunos a um grande número de variedades de ritmos e sotaques, pouco importando se eles são “nativos” ou não. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45-46)

⁶² Sobre o Inglês Padrão (*Standard English*), Strevens (1981) o define como uma variante linguística de alcance global, cujo uso educacional é universalmente aceito, e que abrange um número irrestrito de sotaques.

6.5 Crença sobre o ensino de pronúncia ser mais significativo quando articulado com os demais componentes linguísticos

Esta crença está diretamente relacionada ao ensino comunicativo de pronúncia de língua inglesa, cuja principal característica é o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz a partir do diálogo entre os diferentes componentes linguísticos (pronúncia, gramática e léxico), conforme argumentado por Celce-Murcia *et al.* (2010), Barreto e Alves (2012) e Alves (2012). Nessa abordagem, que prevê o uso de diferentes técnicas de ensino (repetição e instrução explícita) e o trabalho com os aspectos segmentais e suprasegmentais, a pronúncia é ensinada de forma contextualizada, a partir de uma função comunicativa que destaca a sua importância para o discurso, visando à comunicação inteligível (MORLEY, 1994).

Como esta crença opõe-se à visão de que a pronúncia é um componente acessório no ensino de línguas, subordinada ao estudo do léxico e da estrutura, decidimos investigar, durante todo o curso, e através dos diferentes instrumentos empregados, como as alunas acreditam que o ensino de pronúncia do inglês deva ocorrer. Para isso, no questionário preliminar, perguntamos às participantes como se deu o ensino de pronúncia da língua inglesa durante a sua formação, e quais técnicas foram utilizadas para esse fim (questão 4). As cinco respostas abordaram a mesma técnica, a repetição. Todas as respondentes mencionaram que, paralelamente ao curso regular, desenvolveram o hábito de ouvir música e assistir a filmes e séries na língua-alvo. A respeito da repetição, E4 comentou sobre o seu aparente insucesso:

A maneira como aprendi a pronúncia foi **muito falha**, tanto que **sou bastante insegura** para falar. O recurso de que me lembro consistiu na correção da palavra pronunciada errada, seguida da pronúncia correta e **repetição** dela por parte do/a aluno/a. (E4)

No curso de inglês, era utilizado quase **o mesmo recurso**, CDs com pessoas falando e a **repetição** deles, o professor repetindo a palavra até que a gente entendesse como ele estava falando. (E5)

Muita **repetição**. (E2)

Acho que poderia ser mais explorado. Os professores na época utilizavam muito **recurso de áudio para a repetição** de palavras. (E1)

Durante meus anos de curso de inglês, eu precisava **observar e repetir** o que os professores diziam. (E3)

A primazia pela repetição, técnica mencionada por todas as participantes, referente aos seus estudos em cursos de idiomas, acentua a presença da abordagem intuitivo-imitativa no ensino de pronúncia da língua inglesa, em detrimento da instrução explícita. Vale reforçar, no entanto, que a repetição é apenas uma das técnicas de ensino de pronúncia, e que a sua articulação em conjunto com o uso explícito dos recursos fonético-fonológicos (abordagem analítico-linguística), como a leitura dos símbolos e a realização da transcrição fonética, se necessário, tende a ser mais eficiente para os aprendizes (SANTOS, 2017). Ainda, esses resultados apontam para um ensino de pronúncia descontextualizado, sem relação com as demais funções do discurso, prática contrária aos preceitos da Abordagem Comunicativa, como debatido por Celce-Murcia *et al.* (2010) e Jones (2002). Nessa perspectiva, o conceito de inteligibilidade é posto de lado, abrindo caminho para o tradicional modelo do “falante ideal”, cuja pronúncia tende a ser imitada. Por mais que as falas das participantes revelem parte de sua trajetória acadêmica, e não crenças propriamente ditas, esse registro nos serve de insumo para verificar, durante as demais atividades, se essas experiências como estudantes influenciaram, de alguma forma, na construção de suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de pronúncia.

Para obtermos um relato mais detalhado sobre suas experiências prévias, propusemos três perguntas na entrevista semiestruturada, questões 2, 3 e 4, aos dois grupos participantes. Assim, as alunas puderam refletir sobre sua trajetória acadêmica e os professores, sobre sua prática pedagógica no tocante ao ensino de pronúncia do inglês. A segunda pergunta objetivou obter um breve relato das experiências das participantes nos seguintes contextos: com as disciplinas da graduação e durante sua formação em cursos de idiomas (para as alunas), e ao lecionar esse conteúdo na UERJ (para os professores). Conforme apresentado acima, todas as alunas mencionaram que, durante seus estudos em cursos de inglês, a pronúncia só fora ensinada através da repetição, e que, na graduação, este componente ainda não havia sido abordado formalmente em uma disciplina⁶³ (o que viria a acontecer em Língua Inglesa III e IV).

Em se tratando dos professores, as experiências relatadas ilustram dois cenários: o ensino regular presencial e o ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19.

⁶³ No curso de Letras - Inglês do ILE/UERJ, as disciplinas Língua Inglesa I a IV, com 90 horas cada, são divididas em três componentes (*grammar*, *writing* e *speaking*). Como a pronúncia é importante para o desenvolvimento da oralidade do aprendiz, nos surpreende que as alunas não tenham tido contato com o ensino de pronúncia nas aulas de *speaking* das disciplinas anteriores (L. Inglesa I e II), admitindo-se que o ensino de pronúncia pode ocorrer de diferentes formas, mesmo sem a explicitação do IPA. Como essas disciplinas trabalham com o gênero apresentação oral, o estudo dos aspectos suprasegmentais, relacionados às intenções dos falantes (entonação, acento e ritmo), poderia ser de grande utilidade.

Os dois professores substitutos informaram que só haviam ministrado a disciplina Língua Inglesa III de forma remota, ao passo que a professora associada já havia atuado com a fonética e a fonologia do inglês no período anterior à pandemia. Tendo isso em vista, P1 e P2 disseram que o fato de as aulas terem sido online dificultou o ensino de pronúncia, visto que o contato com os alunos ficou, de certa forma, comprometido. Já P3, ainda no regime presencial, mencionou ter trabalhado com jogos, sites e demais recursos/atividades lúdicas para facilitar o ensino dos sons do inglês e dinamizar as aulas.

Foi no ensino remoto durante a pandemia. Tentei fomentar a **críticidade dos alunos sobre a importância de estudar a pronúncia** e como ela é importante para a comunicação. O trabalho online não foi satisfatório. Essas disciplinas precisam de certo contato. (P1)

O ensino remoto foi um **grande desafio para o ensino de fonética**. A gente não via os alunos, muitos tinham problemas de conexão. [...] O ensino de fonética tem que ser contextualizado. Busquei **alinhar o uso da fonética à prática docente**. (P2)

Eu trazia **jogos e brincadeiras** para deixar a aula mais lúdica. Comecei com a prática de uso e, **refletindo sobre como ensinar**, usei o material da Celce-Murcia [*et al.*, 2010], que apresenta formas de trabalho com a pronúncia em sala de aula, com valorização de imagens e cores, e mostrei que existia outra forma para além da transcrição, mas também ensinei a ler a **transcrição** no dicionário. [...] Com o passar do tempo, fui buscando **atividades online**, como jogos, sites e aplicativos, e pedi aos alunos para pensarem em planos de aula, sempre mantendo a parte lúdica e pensando na **aplicação em sala de aula**. (P3)

As falas dos professores, portanto, refletem uma preocupação em que o ensino de pronúncia aconteça de forma significativa para os futuros docentes, aliando teoria à prática. P3, por exemplo, procurava diversificar o ensino de fonética e fonologia através da utilização de diferentes recursos, como os tecnológicos digitais, a fim de que seus estudantes pudessem aprender e, posteriormente, desenvolver seu repertório técnico acerca do tema. Ademais, P1 e P2 chamam atenção para os desafios do ensino remoto emergencial, modalidade na qual lecionaram, como a falta de uma interação instantânea e problemas de conexão. Essa preocupação dos três professores em enfatizar a importância da pronúncia na comunicação e prezar pela implantação de técnicas e metodologias de ensino que auxiliem o docente em formação na sua prática pedagógica ilustra a crença de que o ensino de pronúncia de uma LA tende a ser significativo quando ocorre em diálogo com as demais funções do discurso, objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

As perguntas 3 e 4 voltam-se para a mesma temática, a prática docente, envolvendo, respectivamente, os seguintes assuntos: a metodologia de ensino empregada e os recursos utilizados nas aulas. No tocante à metodologia, as cinco alunas relataram a repetição, a partir

de uma gravação de áudio ou da fala do professor, como técnica predominante durante sua formação em cursos de inglês, destacando a correção oral imediata (*on the spot*), como podemos observar na fala de E5. Em se tratando dos recursos para o estudo de pronúncia, as alunas relataram se lembrar de que seus professores utilizavam o CD com os textos gravados por falantes cuja primeira língua era o inglês (E5), e apenas E3 reportou que também eram apresentados em sala trechos de séries televisivas para ilustrar sotaques e entonação.

Os professores trabalhavam com **repetição** e correção *on the spot*. Nas aulas de conversação, **o professor geralmente corrigia quando eu falava errado**. (E5, questão 3)

A abordagem era focada em conseguir reproduzir situações cotidianas. **A pronúncia era secundária**. Não havia recursos extras para trabalhar a pronúncia, **apenas o CD**. (E5, questão 4)

CD e trechos de séries para observarmos os sotaques, as pausas e o *flow da voz nos diálogos* [entonação]. (E3, questão 4)

As duas falas de E5 corroboram a crença, ainda presente em muitos materiais de ensino (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010), de que a pronúncia é secundária na aprendizagem de uma LA, justificando o seu ensino de forma dissociada dos demais componentes linguísticos, ocorrendo apenas durante atividades de produção oral (“conversação”). A ausência de técnicas e recursos variados para esse fim, como relatado pelas alunas, ratifica a pouca importância conferida ao ensino de pronúncia. Contudo, alguns esforços para tornar esta tarefa mais significativa parecem ter ocorrido durante a formação de E3, que apontou o uso de trechos de séries para apresentar aspectos prosódicos do inglês (entonação).

Prosseguindo com a análise das respostas às questões 3 e 4, agora a partir do ponto de vista dos professores, identificamos que a metodologia de ensino de pronúncia oscilava entre a reprodução da teoria apresentada, como a discriminação dos sons e a transcrição fonética, e a reflexão sobre os contextos e formas de ensinar. P1, por exemplo, relatou ter ensinado, remotamente, sobre o aparelho fonador e a articulação dos sons, utilizando, como recursos, os materiais compartilhados por outros colegas docentes e vídeos da internet mostrando a produção das vogais e consoantes.

P2, também inserido no contexto das aulas remotas, mencionou ter ministrado a disciplina de forma síncrona (aulas ao vivo) e assíncrona (sem interação instantânea), disponibilizando materiais para leitura e exercícios de transcrição. Os recursos utilizados por esse professor compreenderam *slides* e o material compartilhado pelos demais professores. A

professora P3, por outro lado, relatou ter elaborado suas aulas de pronúncia de forma a desenvolver a competência comunicativa dos seus estudantes, a partir de atividades lúdicas e do uso de diferentes recursos, como jogos, músicas, vídeos e sites, dialogando, ainda, com outras variações para além das consideradas “*Standard*”.

Trabalhei com exercícios de **reconhecimento dos sons e transcrição fonética**. (P1)

Utilizei um material já preparado e adaptei com **vídeos sobre o alfabeto fonético e reconhecimento dos sons**. Passei um trabalho para cada unidade trabalhada, contando com consulta no dicionário, **transcrição** e marcação de *stress*. [...] (P2)

Desenvolvi **atividades lúdicas**, como jogos, músicas, sites, com **foco na comunicação**. [...] Eu também trabalhei com os alunos a **criação de planos de aula** sobre a pronúncia do inglês. (P3)

A partir dos relatos dos professores acima, no tocante à metodologia, percebemos que P1 e P2 focaram no desenvolvimento da competência linguística do docente em formação, através de atividades que contemplassem a percepção e produção dos sons e a transcrição fonética. Entretanto, esses professores não relataram o estímulo à prática docente, como a elaboração de atividades e técnicas visando auxiliar os futuros professores a ensinar a pronúncia de forma contextualizada. Talvez isso não tenha ocorrido devido às dificuldades impostas pelo regime remoto emergencial, tema evocado inúmeras vezes durante as entrevistas. Por outro lado, P3 parece ter conseguido inserir atividades lúdicas em diferentes formatos nas aulas, a fim de engajar os alunos e, em conjunto com a criação dos planos de aula, ampliar o seu repertório metodológico.

Durante as aulas de pronúncia, uma observação das alunas que nos chamou atenção ocorreu logo na terceira semana de aula, ao mencionarem a facilidade de inserir as atividades de pronúncia (jogos e trabalho com pares mínimos) nas aulas regulares em escolas e cursos de idiomas, pois são relativamente simples de serem reproduzidas/adaptadas e são apresentadas de maneira contextualizada, com foco no uso dos sons na comunicação. A fim de investigar se as alunas apresentaram alguma mudança, ainda que tímida, nas crenças sobre o aprendizado de pronúncia do inglês, elaboramos duas perguntas no segundo questionário, aplicado no final do semestre letivo.

Diante disso, a terceira e a quarta perguntas do questionário final objetivaram, respectivamente, obter um relato sobre o que mais chamou a atenção das alunas durante o curso e verificar se as alunas pretendiam utilizar o conhecimento adquirido na disciplina em sua futura prática docente. As respostas à terceira pergunta, em sua maioria, apontaram para

as atividades voltadas para o ensino comunicativo de pronúncia, como em: “As propostas didáticas e dinâmicas para pensar o ensino de fonética e fonologia de forma prática em sala de aula.” (E2) e “A maneira como o tópico foi tratado, com exemplos do nosso dia a dia pautados na teoria, mas ainda dinâmicos, com o auxílio de labirintos e outros jogos, foi fundamental para que nos engajássemos com o assunto do semestre.” (E4). Essas falas traduzem duas preocupações com o ensino de pronúncia na formação de professores: a união teoria-prática, com o foco na comunicação, e a seleção de recursos e atividades para este fim.

As respostas redigidas para a quarta pergunta revelaram, com exceção de E1, que não pretende lecionar, que as alunas estão inclinadas a utilizar o conhecimento teórico-metodológico adquirido na disciplina futuramente com seus aprendizes, demonstrando, ainda, certa segurança em selecionar recursos e adaptar materiais. Um destaque nas falas ficou por conta do Modelo de Ensino Comunicativo de Pronúncia (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010), adotado como referência para que o ensino de pronúncia seja significativo. Alguns trechos encontram-se a seguir:

[...] os 5 tópicos do "*A Communicative Framework for Teaching Pronunciation*" de Celce-Murcia *et al.* **são bem necessários, e achei bem dinâmicos e interessantes de se fazer em sala de aula**, fazendo uso de jogos online e atividades práticas que envolvem o aluno na matéria. Também na aula em que o professor apresentou os recursos do *Google*, **sites que mostram pronúncias, que gravam a fala**, etc. Foram todos muito bons de saber e que provavelmente usarei no meu futuro profissional e acadêmico. (E3)

O máximo possível. A maioria, quiçá tudo que foi visto ao longo do curso é super relevante, **o conteúdo** em si, a abordagem, **as atividades super dinâmicas, as ferramentas, as propostas teóricas** de estruturas de aulas...**pretendo usar tudo**. (E5)

A partir do *Communicative Framework*, penso que seria possível **trabalhar a pronúncia de forma contextualizada**, para além do esquema de repetição (que não é dispensável, mas não deveria ser o único aplicado). (E4)

A partir desses trechos, percebemos a relevância que as alunas conferiram aos diferentes recursos para o ensino de pronúncia, bem como à abordagem comunicativa, em que a pronúncia, vista como um componente linguístico importante para a comunicação, é ensinada de forma contextualizada, sem que a repetição (abordagem imitativo-intuitiva) seja a única técnica válida. Acreditamos, portanto, que nossa proposta de ensino tenha contribuído para ampliar o conhecimento das estudantes acerca de diferentes técnicas voltadas para o ensino comunicativo de pronúncia, bem como para questionar suas crenças sobre existência

de uma pronúncia “perfeita” e sobre a ênfase no ensino dos aspectos segmentais, contrárias ao ensino comunicativo (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

6.6 Crença sobre a importância do estudo da pronúncia na formação docente

A oitava (e última) pergunta do primeiro questionário objetivou investigar a opinião das estudantes sobre a importância do conhecimento teórico acerca da pronúncia do inglês na formação docente. Todas as respostas foram positivas, frisando que “A partir do conhecimento de fonologia somos capazes de **entender como os sons são produzidos** e isso ajuda a identificar as dificuldades do aluno e a montar estratégias de abordagem que possibilitem **aperfeiçoar a produção de determinados sons.**” (E3). Outra respondente referiu-se à autorreflexão sobre os próprios conhecimentos da pronúncia da língua inglesa e como o estudo teórico pode ajudar na futura prática docente, “estou descobrindo novas dificuldades e **erros que eu cometia no inglês** antes de saber sobre **a maneira correta de pronunciar** ou como nossas articulações agem na hora de falar a palavra e isso pode me ajudar na hora de lecionar.” (E4). Nesta fala de E4, identificamos novamente a crença na existência de um “modelo” de pronúncia considerado “correto”, excluindo, assim, demais variantes. Ademais, a resposta unânime das estudantes reforça a crença na importância da instrução explícita no ensino de pronúncia na formação de professores, como apontado por Lima Jr (2010) e Alves (2012).

O mesmo tema esteve presente na sétima pergunta da entrevista. Nesse sentido, as alunas responderam positivamente à importância do estudo desse componente linguístico, reforçando a possibilidade de “ajudar os alunos a **minimizar dificuldades na comunicação**” (E2) e “se comunicar com **maior confiança**, já que passamos a entender melhor o que o outro diz” (E5). Ainda, E1 destaca, no tocante à sua área de atuação profissional, que o estudo dos processos fonético-fonológicos da LA “auxilia no **trabalho do intérprete de línguas**, facilitando a compreensão do que é dito”, e E4 considera o estudo da transcrição fonética importante para que “o professor **compreenda os processos sonoros que irá ensinar**”. Para os professores entrevistados, seus alunos parecem reconhecer a relevância do estudo da pronúncia na sua formação, uma vez que “auxilia na **comunicação** com falantes de diferentes partes do mundo” (P2) e “permite uma **aplicação dos conceitos** futuramente em sala de aula” (P3).

Esta pergunta, portanto, revela que ambos os grupos acreditam que o estudo teórico acerca da pronúncia do inglês é de grande importância para a formação docente, pois favorece a comunicação inteligível e capacita o professor para o seu ensino. Essa visão está presente, principalmente, na fala de E4, que defende o estudo da transcrição fonética na graduação, como argumentado por Alves (2012), ao posicionar-se a favor da instrução explícita como ferramenta facilitadora da compreensão dos processos fonético-fonológicos da língua inglesa.

Por fim, para validarmos a crença na importância do estudo da pronúncia durante a formação docente, apresentamos as respostas à segunda questão do questionário final, que versava sobre este tema. Todas as respostas foram positivas, dentre as quais destacamos os seguintes trechos:

[...] **antes** eu acreditava que pronúncia no Inglês era mais com **repetição**, mas depois das aulas consegui ver **outros métodos de ensinar e também de aprender**. (E3)

[...] aprender sobre fonética me fez ver com maior clareza quais podem ser as **principais dificuldades de pronúncia para os alunos**. (E4)

Eu deixei de fazer as aulas em um período anterior por considerar que **a matéria não estava sendo abordada da melhor maneira**, principalmente por acreditar na importância do conteúdo para a minha formação. O conhecimento de fonética e fonologia nos possibilita **aperfeiçoar o nosso uso do idioma, entender melhor as dificuldades dos nossos alunos** e desenvolver mecanismos que possam ajudar os alunos com o processo de aprendizado da língua inglesa. (E2)

Sem dúvida alguma, não só por ter me dado **mais segurança com a língua**. Mas por ter fornecido **ferramentas pedagógicas úteis** para serem aplicadas na sala de aula. (E5)

Apesar de eu não querer seguir a docência, as aulas me ajudaram muito no meu próprio estudo e na minha preparação de **aprendizado do idioma para concursos**. (E1)

As falas das alunas parecem reconhecer a importância do estudo da pronúncia do inglês para a sua formação. E3, inicialmente, acreditava que a repetição era a técnica mais utilizada no ensino de pronúncia, crença comum no ensino de línguas adicionais, mas, após as aulas, outras metodologias ganharam a sua atenção, possivelmente ilustrando o posicionamento de Barcelos (2004) acerca da mudança de crenças com base na prática docente, ou, nesse caso, ainda na formação docente. As falas de E4 e E2 refletem uma atenção voltada para o diagnóstico de potenciais dificuldades que os alunos brasileiros possam ter com a pronúncia do inglês, dialogando com nossa proposta de ensino, voltada para a realidade dos falantes do português brasileiro. E2 ainda menciona que desconsiderou cursar a disciplina anteriormente, também durante a pandemia, pois “a matéria não estava sendo abordada da

melhor maneira”, o que sugere que a nossa abordagem de ensino se diferencia das outras de alguma forma, aparentemente atendendo aos interesses dessa aluna.

E5, ao retomar a crença da insegurança dos docentes ao ensinar os aspectos fonético-fonológicos de uma LA, aponta que, a partir das nossas aulas, sua confiança sobre o conteúdo teórico da disciplina aumentou, com destaque para os recursos pedagógicos voltados para a prática docente. Por fim, E1, mesmo não pretendendo atuar na docência, parece reconhecer a importância do estudo dos sons do inglês para ser aplicada em outras áreas. Diante do exposto, acreditamos que as aulas de pronúncia tenham atendido às expectativas das estudantes, correspondendo a um referencial teórico e metodológico substancial que as capacite para atuar na docência e em outras áreas em que a comunicação em língua inglesa esteja presente.

6.7 Crença de que os recursos tecnológicos digitais favorecem o ensino e a aprendizagem de pronúncia

Diretamente relacionada com um dos objetivos dessa pesquisa, a utilização dos recursos tecnológicos digitais no ensino comunicativo de pronúncia do inglês, esta crença foi identificada na entrevista com os docentes e no questionário final. Na quarta pergunta da entrevista, os professores responderam sobre os recursos utilizados em suas aulas de pronúncia.

Eu me baseei nos materiais já montados (UERJ) e **vídeos** do YouTube para mostrar a articulação dos sons. (P1)

Slides, aulas síncronas a cada 2 semanas e **vídeos** do *YouTube* e sobre *intonation*. (P2)

Eu trazia **jogos e brincadeiras** para deixar a aula mais lúdica. Comecei com a prática de uso e, **refletindo sobre como ensinar**, usei o material da Celce-Murcia [*et al.*, 2010], que apresenta formas de trabalho com a pronúncia em sala de aula, com valorização de imagens e cores, e mostrei que existia outra forma para além da transcrição, mas também ensinei a ler a **transcrição** no dicionário. [...] Com o passar do tempo, fui buscando **atividades online**, como jogos, sites e aplicativos, e pedi aos alunos para pensarem em **planos de aula**, sempre mantendo a parte lúdica e pensando na **aplicação em sala de aula**. (P3)

Segundo os relatos dos docentes, percebemos que P1 e P2 valeram-se de vídeos para elucidar (e exemplificar) os conceitos e processos estudados. Já P3 informou ter introduzido

uma diversidade de recursos pedagógicos, inclusive os tecnológicos digitais, nas aulas de pronúncia, além de estimular a elaboração de planos de aula. Esta visão, unindo teoria à prática (docente), alinha-se com as necessidades de um currículo voltado para o ensino comunicativo de pronúncia nos cursos de graduação em Letras (BURGESS; SPENCER, 2000; BARRETO; ALVES, 2012; ALVES, 2012; SILVA JR, 2017).

No questionário final, a crença sobre a utilização dos recursos tecnológicos digitais no ensino de pronúncia esteve presente na sexta (e última) pergunta, que propunha levantar críticas e sugestões das alunas sobre as aulas ministradas. Dentre as respostas, destacamos:

Todas as aulas foram do meu agrado. Os **sites, jogos e vídeos** me ajudaram a aprender mais sobre a fonética do inglês e a **me sentir confiante para ensiná-la**. (E4)

Não acredito que alguma parte precise ser melhorada porque o professor apresentou bastante domínio sobre o assunto e sobre o **uso das tecnologias**, que foram um *plus* para as aulas. Estou bastante satisfeita. (E3)

Adorei aprender sobre a teoria e ver que temos diferentes **ferramentas digitais** ao nosso alcance para aprender e ensinar. (E5)

Observamos, portanto, que as tecnologias digitais representam um recurso pedagógico relevante para o ensino de pronúncia do inglês, devido a sua versatilidade, facilidade de uso, o fornecimento de *feedback* imediato sobre as atividades, o dinamismo e o estímulo ao trabalho colaborativo e à interação. Entretanto, sabemos que o acesso a esses recursos pode não ser democrático, o que nos leva a pensar na necessidade de adaptar determinadas atividades para outros formatos. Assim, no capítulo 5, durante a descrição das aulas (e atividades), sinalizamos aquelas em que o docente poderá realizar adaptações mais facilmente, de acordo com os recursos disponíveis e necessidades dos seus aprendizes.

6.8 Reunindo as crenças e tecendo comparações com outros estudos

Nesta seção, reunimos as crenças dos dois grupos participantes, identificadas a partir de seus discursos registrados pelos diferentes métodos de produção de dados que utilizamos, com o intuito de tecer comparações entre o que os participantes consideraram válido para o ensino de pronúncia do inglês e as crenças sobre o mesmo tema reportadas em outros estudos.

Assim, procuramos, nesta seção, verificar se a nossa proposta de ensino comunicativo de pronúncia, com o auxílio das tecnologias digitais, contribuiu para desenvolver o repertório teórico-metodológico das futuras docentes.

No tocante ao estudo das crenças dos participantes, o primeiro questionário revelou que as cinco alunas acreditam que a pronúncia é um componente importante para a comunicação, porém adquire uma posição intermediária de importância quando comparada às habilidades de compreensão oral e de produção oral. Outra crença identificada, que dialoga com os estudos de Celce-Murcia *et al.* (2010); Alves (2012); Barreto e Alves (2012), refere-se ao fato de que os exercícios de repetição não se fazem suficientes para o ensino de pronúncia, o que nos permite refletir sobre a validade da instrução explícita (LIMA JR, 2010), e de forma contextualizada, como técnica facilitadora da aprendizagem de pronúncia de inglês, com foco na comunicação. Ademais, as alunas parecem acreditar na existência de uma pronúncia “correta” ou, até mesmo, “perfeita”, possivelmente se referindo a uma variante hegemônica, sendo qualquer desvio a essa forma, considerado um erro. Por fim, todas as alunas conferem à pronúncia do professor o caráter de modelo a ser seguido pelos aprendizes, cabendo ao profissional saber articular os conhecimentos teórico e metodológico da fonética e da fonologia da língua inglesa (HAUS, 2018; SILVA; CAVALCANTI, 2019; MARTINS, 2020). Entretanto, mesmo apresentando uma aparente predileção pelo ensino das variantes hegemônicas, em especial o RP e o GA, as estudantes consideram válido apresentar os diferentes sotaques aos alunos, visto que a comunicação em inglês pode ocorrer entre pessoas de diferentes nacionalidades.

Através das entrevistas semiestruturadas, também identificamos algumas crenças sobre o ensino e aprendizagem de pronúncia dos dois grupos participantes. Como a aplicação do primeiro questionário antecedeu as entrevistas com as alunas, pudemos investigar, com maior profundidade, a construção de suas crenças. Nesse sentido, identificamos que as crenças sobre a pronúncia “correta” e de seu caráter não prioritário no ensino de uma LA são provavelmente oriundas de suas experiências durante sua formação em cursos de idiomas, cujas aulas de pronúncia aconteciam, majoritariamente, pela repetição descontextualizada de palavras ou frases, geralmente proferidas por um falante de inglês como primeira língua. Ainda, observamos que as emoções das alunas (insegurança e frustração, como o medo de “errar”), relatadas em suas falas, muito provavelmente contribuíram para a construção (e manutenção) da crença acerca da pronúncia “perfeita”. Este episódio ilustra o posicionamento de Barcelos (2001; 2004) e Miccoli (2010) sobre como as experiências e as emoções muitas vezes modulam nossas crenças e suscitam determinadas ações.

Ainda sobre as entrevistas com as discentes, identificamos, a partir de suas experiências, a crença de que a utilização de diferentes recursos tecnológicos auxiliam no estudo, inclusive autônomo, de pronúncia, como assistir a filmes, séries e vídeos, escutar música e *podcasts* e jogar. Essas tecnologias estiveram presentes em nossa proposta de ensino, pois também acreditamos que os recursos tecnológicos, especialmente os digitais, podem potencializar o ensino de línguas adicionais (YOSHIDA, 2018). As participantes também consideram o estudo dos fonemas e da transcrição fonética importante para a formação do professor, que compreenderá melhor os processos fonológicos que irá ensinar.

A partir das entrevistas conduzidas com os três docentes da UERJ, constatamos que todos acreditam que não exista uma pronúncia “correta” ou sotaque “padrão”, e que, ao aprender uma LA, o aprendiz adquire uma nova identidade, fruto de sua interação social através da língua. Em se tratando das aulas online, durante o período pandêmico, dois dos professores (P1 e P2) acreditam que essa modalidade emergencial tenha comprometido o ensino de pronúncia. Sobre o método de ensino, os professores compartilham a crença de que o ensino de pronúncia tende a ser mais significativo para os aprendizes quando ocorre de forma integrada aos demais componentes linguísticos, e que, consoante o discurso de P3, os docentes em formação devem aprender sobre técnicas de ensino de pronúncia. Logo, inferimos que as crenças dos professores entrevistados dialogam com os pressupostos de um ensino comunicativo de pronúncia, embora somente P3 tenha manifestado a preocupação com o desenvolvimento do repertório metodológico do futuro profissional.

Sobre o segundo questionário, respondido pelas alunas no final do curso, com foco em verificar suas impressões sobre as aulas ministradas para a sua formação e posterior prática pedagógica, a crença na reprodução de um modelo “correto” de pronúncia, antes defendida no primeiro questionário e nas entrevistas, não foi resgatada neste momento; ao invés disso, o foco dos comentários deu lugar à seleção e utilização de atividades e recursos que viabilizem o ensino de pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros. Sobre esse aspecto, as alunas relataram estar mais confiantes, teórica e metodologicamente, para o ensino comunicativo deste componente linguístico, indo ao encontro dos nossos objetivos de pesquisa.

Assim como apontado pelos participantes em suas crenças, o ensino de pronúncia deve ser contextualizado, dinâmico e atender às necessidades dos aprendizes. Portanto, nossa proposta de ensino foi estruturada de forma a contemplar essas questões e, ao mesmo tempo, atender a uma demanda no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, o ensino de pronúncia na formação docente com vista a contribuir para a prática pedagógica (BURGESS; SPENCER, 2000; DELATORRE, 2007; SILVA JR, 2017; BRAWERMAN-ALBINI;

KLUGE, 2010). Dessa maneira, procuramos desenvolver uma metodologia que aliasse o conhecimento teórico de fonética e fonologia da língua inglesa ao desenvolvimento de técnicas e aplicação de recursos que priorizassem a seleção, adaptação e criação de atividades voltadas para o ensino comunicativo de pronúncia, contribuindo, assim, com a ampliação do arsenal pedagógico do futuro docente (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

Nesse sentido, as diferentes atividades e recursos propostos compreenderam: vídeos ilustrando a produção dos fonemas, sua ocorrência no discurso, processos fonológicos e sotaques; sites com o alfabeto fonético interativo, dicas de estudo, jogos, exercícios de compreensão auditiva e de transcrição, e com um panorama teórico acerca das variações linguísticas na língua inglesa; *softwares* e aplicativos gratuitos para dispositivos móveis que estimulam o estudo e a aplicação da fonética e da fonologia do inglês; e sugestões de adaptação de alguns recursos e atividades para diferentes ambientes, incluindo aqueles em que haja restrições quanto ao uso de equipamentos eletrônicos digitais. Procuramos, também, propor atividades que atendessem ao Modelo de Ensino Comunicativo de Pronúncia (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010), em suas diferentes etapas, trabalhando tanto com os aspectos segmentais quanto os suprasegmentais, embora grande parte do conteúdo programático da disciplina Língua Inglesa III envolva o estudo dos fonemas, e priorizando as duas primeiras etapas, descrição e análise e discriminação auditiva, pois requerem maior conhecimento teórico do professor.

Paralelamente às aulas de pronúncia, as impressões do pesquisador foram registradas em seu diário de campo online, responsável por oferecer uma visão holística acerca do problema investigado. O texto do diário compreendeu as seguintes observações gerais: ao assistir a um trecho do filme *My Fair Lady* (1964), as alunas julgaram a ação do professor em querer transformar o inglês da vendedora de flores como preconceito linguístico, o que aponta para a questão do respeito aos diferentes falares e ao reconhecimento de que a aprendizagem de uma língua gera impactos em nossas identidades; a aparente facilidade de inserir exercícios que abrangem os pares mínimos contextualizados às aulas regulares; a dificuldade na produção de alguns sons, como [ʌ], [ɜ:], [θ], [ð] e o “l-escuro”, que foram minimizadas com a ilustração do aparelho fonador e a realização de exercícios; a preocupação em memorizar as nomenclaturas para classificação das vogais, ação esta que foi desencorajada, visto que, em caso de necessidade, a consulta poderia ser realizada nos materiais de referência; a dificuldade na transcrição (ou reconhecimento) de palavras com *silent consonants*, que foi contornado com a apresentação de uma lista com seus casos mais recorrentes; a surpresa com a variação na pronúncia do sufixo -ed e o fato de não a terem estudado no curso de idiomas; a recorrente

crença da pronúncia “correta”, agora presente ao indagar sobre como articular os sons do -ed; e a contestação diante da importância aparentemente exagerada conferida aos fonemas do “th”, [θ] e [ð], uma vez que existem variações em que essas consoantes são pronunciadas de outra forma, como no *Cockney accent*.

Integraram, ainda, o texto do diário comentários sobre as avaliações realizadas (provas e trabalhos), que apontaram para uma compreensão madura e uma articulação segura dos conceitos apresentados no curso (vide comentários e notas discriminados no capítulo 6). A atividade avaliativa que propusemos, com o intuito de reunir os conteúdos teórico e metodológico estudados, foi a elaboração do plano de aula de pronúncia (Anexos F, G e H). Ficamos satisfeitos com os três planos entregues, que, mesmo com a necessidade de alguns ajustes, demonstraram uma consulta atenta às leituras recomendadas e uma confiança na seleção e adaptação de atividades e recursos que contemplem um ensino de pronúncia contextualizado, significativo para os aprendizes e estimulando a comunicação inteligível.

Diante do exposto, acreditamos que nossa proposta de ensino de pronúncia tenha atendido às expectativas e necessidades das alunas participantes, uma vez que, ao propor uma abordagem de ensino que une teoria à prática, visando à atuação docente, e orientada para as realidades (contextos) dos aprendizes brasileiros, as alunas se sentiram mais confiantes para ensinar a pronúncia da língua inglesa de forma integrada, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa de seus futuros alunos. Partindo do pressuposto de que a articulação dos sons da LA pode influenciar na compreensão, as discentes validaram a importância do conhecimento fonético-fonológico na formação do professor, cuja pronúncia será um dos modelos para os aprendizes.

Em relação à metodologia de ensino de pronúncia, inferimos que a crença das alunas de que a repetição não seria suficiente para este fim, identificada no primeiro questionário, auxiliou no planejamento de nossas aulas, que procuraram, a cada tema, inserir um conjunto de atividades com recursos variados que contemplassem o ensino dos aspectos segmentais e suprasegmentais do inglês, contribuindo para o seu repertório metodológico. Assim, não somente estaria a licencianda praticando e consolidando o conteúdo apresentado, como também estaria aprendendo a como ensinar. Vale ressaltar que a nossa metodologia foi um dos assuntos mais comentados (e elogiados) pelas alunas no segundo questionário.

Sobre o ensino de fonética e fonologia do inglês no ILE/UERJ, podemos inferir, a partir das falas dos professores pesquisados, que há uma preocupação em apresentar as variações linguísticas regionais, no nível fonológico, com o foco na compreensão. Contudo, com as adversidades do período pandêmico, os professores P1 e P2, que assumiram a

disciplina Língua Inglesa III, relataram ter apresentado dificuldades na sua condução no formato online, o que pode ter contribuído para a predominância do ensino teórico com destaque para exercícios de transcrição. Entretanto, tendo a presente pesquisa acontecido no mesmo cenário de aulas remotas devido à pandemia de COVID-19, acreditamos que, no nosso contexto de atuação (turma reduzida, estudantes e professor com acesso estável à internet), foi possível articular teoria e prática docente sem grandes dificuldades. Na visão de P3, professora associada, suas aulas, antes da pandemia, já contemplavam o ensino integrado de pronúncia, com um olhar atento para a prática docente.

Sobre as crenças das alunas, percebemos que suas experiências prévias contribuíram para a construção da crença de que a pronúncia considerada “correta” é aquela articulada por falantes do Inglês Padrão como primeira língua. Contudo, ainda no início das atividades, as alunas demonstraram acreditar que a repetição não deveria ser o único método de ensinar os sons da LA, questionando a metodologia através da qual foram ensinadas em sua trajetória em cursos de idiomas. Como as crenças são construídas a partir de nossas interações sociais (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2001), inferimos que, durante seus estudos de língua inglesa, as alunas, de forma geral, foram expostas a um ensino de pronúncia desarticulado dos demais componentes linguísticos, sendo-lhe atribuído um caráter de acessório na aprendizagem desta língua, já que não havia uma reflexão acerca da produção do som e suas implicações no discurso. Este fato está diretamente relacionado à atuação do professor, que, caso não tenha tido uma formação que contemplasse um ensino integrado de pronúncia, tenderá a abordar os sons da LA de forma segmentada e intuitiva. Ademais, o material didático adotado pelas instituições de ensino, o tempo de aula e o conteúdo cobrado nas avaliações podem privilegiar o ensino de gramática e vocabulário (SILVA JR, 2017; SHAH; OTHMAN; SENOM, 2017). Dessa forma, reconhecendo que a metodologia utilizada pelo docente irá influenciar as chances de êxito no ensino de pronúncia (DERWING; MUNRO; WIEBE, 1998), é essencial que o professor em formação aprenda sobre diferentes técnicas que favoreçam essa prática, considerando as necessidades de seus aprendizes para o aprimoramento da competência comunicativa.

Analisando o discurso das participantes, através dos questionários e entrevistas, notamos a preocupação inicial em aprender sobre a fonética e a fonologia do inglês e de obter um direcionamento metodológico sobre como ensinar (e aplicar) esse conteúdo futuramente. O diário de campo auxiliou na observação de que, durante as aulas, conforme o conteúdo teórico era abordado, seguido por atividades práticas e dicas de estudo, que contemplavam as variações linguísticas e que orientavam o professor para as principais necessidades no estudo

de pronúncia dos aprendizes brasileiros, as participantes comentaram sentir segurança na implantação, ou mesmo elaboração, desse tipo de atividades. A seleção dos recursos tecnológicos foi apontada pelas alunas como de grande utilidade, tanto como aporte teórico para um estudo contínuo quanto como ferramenta pedagógica.

Portanto, diante do cenário apresentado, compreendemos que nossa proposta de ensino de pronúncia contribuiu para a formação das licenciandas participantes da pesquisa e, com base em suas respostas ao segundo questionário, que encerrava o curso, identificamos que as quatro alunas que pretendem lecionar manifestaram o interesse em implantar o ensino comunicativo de pronúncia em suas aulas, afirmando se sentir confiantes para aplicar os repertórios teórico e metodológico aprendidos na disciplina. Além disso, acreditamos que nossa proposta de ensino venha preencher uma lacuna nos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, pois considera o contexto importante para o desenvolvimento de um ensino que integre a pronúncia aos demais componentes linguísticos e introduz as tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras da aprendizagem, dinamizando as aulas e fomentando a autonomia do discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pronúncia constitui um componente linguístico de extrema relevância para uma comunicação inteligível. Seu ensino, no entanto, é muitas vezes preterido quando comparado ao estudo da gramática e do vocabulário, fato este que pode ser observado, em uma perspectiva diacrônica, nos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). No cenário atual, influenciado pelas constantes mudanças tecnológicas que impulsionam o processo de ensino-aprendizagem, o ensino de pronúncia de uma língua adicional ocorre, majoritariamente, através de duas técnicas: a repetição e a instrução explícita. Quando combinadas, essas técnicas podem oferecer resultados profícuos e duradouros aos aprendizes (LIMA JR, 2010; ALVES, 2012).

Entretanto, o ensino de pronúncia tende a ser mais significativo quando ocorre de maneira contextualizada, em diálogo com os demais componentes linguísticos e funções comunicativas, já que se objetiva desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes, com foco na capacidade de ser compreendido (inteligibilidade). Assim, faz-se necessário que o docente tenha um sólido conhecimento dos aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo e uma competência técnica bem desenvolvida para selecionar, elaborar e adaptar atividades que irão facilitar (e dinamizar) o ensino de pronúncia, como através da utilização das tecnologias digitais.

Portanto, com o objetivo de contribuir com avanços para esta área de estudo, a presente pesquisa, qualitativa, de viés interpretativista e do tipo estudo de caso, objetivou verificar as contribuições que uma proposta de ensino comunicativo de pronúncia da língua inglesa, pautada na articulação dos conhecimentos teórico e metodológico, e com o auxílio das tecnologias digitais, pode oferecer à formação (e conseqüente prática) docente dos graduandos em Letras Inglês da UERJ. Como objetivos específicos, buscamos: (1) selecionar, adaptar e criar atividades para o ensino comunicativo de pronúncia do inglês; (2) desenvolver uma proposta de ensino de fonética e fonologia que una teoria à prática; (3) potencializar as aulas de pronúncia com a utilização de recursos tecnológicos digitais; e (4) contribuir para a construção de uma proposta de formação de professores voltada para o desenvolvimento do repertório metodológico sobre o ensino de pronúncia do inglês.

Para tanto, foram ministradas, remotamente, 30 horas de aulas de pronúncia, de fevereiro a junho de 2022, para as estudantes matriculadas na disciplina Língua Inglesa III, das quais cinco concordaram em participar desta pesquisa, respondendo a dois questionários,

sendo entrevistadas e tendo a sua produção (atividades e avaliações) registrada para posterior análise. Integraram ainda a pesquisa a entrevista realizada com três docentes do ILE/UERJ e as impressões do pesquisador, sobre o curso de pronúncia, narradas em seu diário de campo online.

Como o intuito dos questionários e das entrevistas foi obter um relato sobre as experiências das estudantes e professores sobre o ensino de pronúncia do inglês, e reconhecendo que as experiências relacionadas à aprendizagem de línguas modulam crenças que, por conseguinte, podem suscitar determinadas ações (MICCOLI, 2010), analisamos os dados gerados à luz do estudo das crenças no campo da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2001; 2004), tecendo comparações com demais crenças sobre este tema identificadas em outros estudos (SHAH; OTHMAN; SENOM, 2017; BETTONI; CAMPOS, 2017; SILVA; CAVALCANTI, 2019; MARTINS, 2020), procurando, por fim, compreender como as crenças das alunas participantes poderiam influenciar a sua prática pedagógica.

Assim como Barcelos (2001; 2004), entendemos por crença a forma de pensamento construída a partir de nossas experiências e interações sociais, cuja investigação contribui para a compreensão das ações e escolhas dos aprendizes e professores de línguas e para a formação docente no tocante à tomada de decisões de cunho metodológico. Dentre as três abordagens de estudo de crenças apontadas pela autora, *normativa*, *metacognitiva* e *contextual*, esta pesquisa se enquadra no campo contextual, por considerar o contexto (de atuação do professor) um elemento fundamental para a construção das crenças, que estão passíveis de reformulações (mudanças). Essa abordagem prevê o uso de diferentes instrumentos para a geração de dados, como os questionários, as entrevistas, as observações de aulas, o diário de campo, entre outros que convirjam para uma visão macro do objeto de estudo, como foi o caso dos utilizados neste estudo.

As crenças das alunas revelaram que a pronúncia adquire uma importância intermediária no ensino de línguas, embora seja reconhecida como de extrema relevância para a comunicação, e a necessidade de um direcionamento metodológico que contemple diferentes técnicas sobre como ensiná-la aos aprendizes brasileiros. Ainda, as alunas, em sua maioria, acreditam na existência de uma pronúncia “correta”, provavelmente uma variante hegemônica com a qual estudaram, mas compreendem que a língua varia em diferentes regiões, estratos sociais e contextos, não devendo os múltiplos falares serem alvo de preconceito. Mesmo apresentando um discurso aparentemente contraditório, marcado pela retórica que eleva uma variante “padrão” da língua à posição de “modelo correto” a ser seguido, as participantes respeitam e acreditam na importância de abordar as demais variações

em sala de aula. Esse discurso paradoxal, muito provavelmente ligado às crenças dos graduandos, que refletem certas experiências de suas trajetórias acadêmicas, também foi identificado nos estudos de Haus (2018) e Martins (2020).

Ainda no campo dos estudos de crenças, as falas das alunas evidenciam uma maior preocupação em articular os fonemas da língua inglesa, ou seja, os aspectos segmentais, conquanto os suprasegmentais (prosódicos) sejam os aspectos que mais frequentemente causam falhas (ou mal-entendidos) na comunicação, conforme argumentado por Celce-Murcia *et al.* (2010), e reiterado pela professora P3. A fim de demonstrar como a prosódia influencia na comunicação, propusemos atividades voltadas para a identificação da acentuação (parte do conteúdo da disciplina ministrada) e suas implicações no discurso.

A análise das atividades propostas e desenvolvidas nas aulas e dos recursos tecnológicos digitais utilizados para auxiliar no ensino de pronúncia revelou que os sons da língua inglesa podem ser ensinados por meio da instrução explícita (interfaces Fraca e Forte) e de forma contextualizada, corroborando o Modelo de Ensino Comunicativo de Pronúncia (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). Durante o curso, e mais expressivamente no segundo questionário, as alunas demonstraram acreditar na eficácia deste modelo e confiança em aplicá-lo em suas aulas. Sobre os recursos tecnológicos (sites, aplicativos para celular e *softwares*), as estudantes os consideraram extremamente úteis no ensino de pronúncia, pois auxiliam o professor no estudo contínuo sobre os aspectos fonético-fonológicos do inglês e no desenvolvimento de seu repertório metodológico, uma vez que abordam atividades de fácil reprodução e adaptação nos mais variados contextos, que tendem a dinamizar as aulas, e prezam pelo fornecimento de *feedback* aos usuários, função importante para fomentar o estudo autônomo do discente.

As minhas impressões registradas no diário online contribuíram para o constante monitoramento das atividades desenvolvidas, como identificar áreas ou assuntos que precisariam de maior atenção, que, nesse caso, foram o estudo das vogais centrais e a pronúncia do sufixo -s, investigar as observações -e eventuais crenças - das alunas e documentar as atividades e avaliações desenvolvidas. Nesse sentido, observamos que as estudantes obtiveram êxito nas avaliações (vide notas e comentários sobre as atividades no capítulo 6), em especial na elaboração de um plano de aula de pronúncia, que, mesmo com a necessidade de ajustes, demonstrou maturidade na compreensão do conteúdo e sua articulação metodológica. Assim, acreditamos que o estímulo ao desenvolvimento (e adaptação) de materiais direcionados para a prática pedagógica é de grande importância para a formação docente.

Também auxiliou na condução desta pesquisa a entrevista realizada com os três professores do ILE/UERJ que já haviam ministrado a disciplina Língua Inglesa III. Seus relatos nos foram relevantes, pois pudemos identificar como o ensino de pronúncia do inglês acontecia em dois cenários bem distintos: antes e durante a pandemia de COVID-19. Desde março de 2020, em decorrência da pandemia do coronavírus, as aulas das instituições de ensino públicas e privadas do país migraram para o ambiente online (ensino remoto emergencial). Em decorrência da instabilidade deste momento, professores e alunos, muitas vezes sem treinamento ou recursos próprios, tiveram que encontrar no ciberespaço e nas TDIC a solução para a manutenção das aulas. Nesse sentido, os professores substitutos P1 e P2 alegaram que o ensino de pronúncia foi comprometido, uma vez que enfrentaram dificuldades de instabilidade na conexão e na possível adaptação dos materiais ao novo ambiente, o que pode explicar a ênfase dada ao estudo teórico, em detrimento das metodologias de ensino. P3 (professora associada), por outro lado, atuou no cenário pré-pandemia e relatou ter conseguido adotar uma abordagem de ensino que contemplasse os conhecimentos teórico e metodológico da fonética e da fonologia do inglês. Os relatos dos professores, portanto, nos estimulou a aprofundar nesta pesquisa o estudo sobre as TDIC que abordam a pronúncia do inglês, procurando, com o nosso plano de aula, propor um modelo de ensino de pronúncia que contemple também a formação continuada do professor, abordando tanto um referencial teórico para a aprendizagem ou reciclagem de conceitos quanto um guia prático de atividades e metodologias.

A análise dos dados, por conseguinte, nos orientou para responder às perguntas de pesquisa. Em nossa primeira pergunta, procuramos investigar como a pronúncia do inglês poderia ser ensinada aos professores em formação a fim de contribuir para sua futura prática pedagógica. Os dados gerados revelam que uma abordagem comunicativa pautada no ensino dos aspectos segmentais e suprasegmentais da língua inglesa, valendo-se da instrução explícita contextualizada, e considerando as variações e as necessidades dos aprendizes, seja eficaz para um ensino de pronúncia significativo e orientado para o desenvolvimento de uma comunicação inteligível.

A segunda pergunta propunha reconhecer quais aspectos sonoros da língua inglesa (segmentais, fonemas, ou suprasegmentais, prosódia) são considerados relevantes pelos participantes para o ensino de pronúncia. Para o grupo de professores pesquisados, ambos os aspectos devem ser abordados, com destaque para a prosódia, presente na fala de P3, pois é o componente que geralmente causa mais falhas na comunicação, visto que lida com intenções dos falantes, expressas pela entonação, ritmo e acentuação. Para as alunas, no entanto, a

preocupação com a articulação dos segmentos esteve frequente em seus discursos, refletindo a crença da pronúncia “correta”, em que a produção dos sons passa a receber o foco da atenção dos aprendizes, ao invés da comunicação propriamente dita.

Buscamos, em nossa terceira pergunta de pesquisa, investigar como as tecnologias digitais poderiam potencializar o ensino de pronúncia, com destaque para o estímulo à autonomia dos alunos. Assim como descrito na fundamentação teórica (DANELUCI, 2015; YOSHIDA, 2018), todos os participantes, professores e estudantes, reconheceram que os recursos tecnológicos digitais auxiliam no (auto)estudo contínuo e, como ferramentas pedagógicas, dinamizam as aulas, exploram diferentes contextos e variações linguísticas, motivam os aprendizes que estão em constante interação no ciberespaço (LÉVY, 1999) e facilitam o estudo autônomo por parte do discente, visto que grande parte desses recursos oferece *feedback* aos seus usuários e promove a interação e o compartilhamento de atividades.

Acreditamos, portanto, que esta pesquisa tenha contribuído para avanços nos estudos acerca do ensino de pronúncia do inglês como LA, a partir de uma metodologia cujos diferentes instrumentos de investigação reconhecem a importância de um ensino que integra a pronúncia aos demais componentes linguísticos, em prol da comunicação inteligível. Para que isso ocorra, é preciso, portanto, que o professor, ainda durante sua formação, desenvolva um repertório teórico-metodológico consistente e diversificado sobre o estudo dos sons da língua-alvo, aumentando a sua confiança para a condução dessa tarefa (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010; ALVES, 2012; BARRETO; ALVES, 2012; SILVA JR, 2017). Por fim, as tecnologias digitais representam um recurso profícuo para o ensino e a aprendizagem de pronúncia, tendo o seu sucesso vinculado à forma como o professor irá utilizá-las no contexto escolar.

Retomando minhas motivações para a realização desta pesquisa, a afinidade com os estudos da fonética e da fonologia da língua inglesa e a vontade de ensiná-los de forma significativa aos meus alunos e de auxiliar os professores (em formação) nessa tarefa, acredito que este trabalho tenha contribuído para amadurecer o meu conhecimento teórico na área e acerca do estudo das crenças na Linguística Aplicada. Compreender as motivações, emoções e crenças dos participantes revelou-se fundamental para desenvolver uma proposta de ensino que contemplasse o conteúdo programático da disciplina Língua Inglesa III em diálogo com atividades práticas que pudessem ser reproduzidas pelas licenciandas futuramente, atendendo aos seus interesses. Reconheço, ainda, que ministrar a disciplina na condição de professor substituto do ILE/UERJ, especialmente no período pandêmico, permeado por instabilidades de diferentes naturezas, foi um desafio e uma grande oportunidade para aprimorar minha

prática pedagógica em novos contextos e ambientes, além de ter proporcionado maior autonomia no desenvolvimento e monitoramento contínuo das atividades de pesquisa.

A partir da minha experiência como professor substituto, ministrando diferentes disciplinas de Língua Inglesa, e das constantes conversas com minha orientadora, observamos que a pronúncia pode ser ensinada nas disciplinas que trabalham com a oralidade, mesmo sem abordar conceitos que serão estudados em fonética e fonologia. Por exemplo, nas disciplinas L. Inglesa I e II, o componente *speaking* é abordado no gênero apresentação oral, em que os alunos aprendem sobre técnicas de apresentação nas esferas pessoal, profissional e acadêmica. Em L. Inglesa VI, a oralidade é trabalhada através do discurso jornalístico. Em L. Inglesa VII, com foco na estrutura temática da língua, a entonação tem papel relevante na construção de significado. Logo, questões como acentuação, ritmo e entonação (suprasegmentos) poderiam ser trabalhadas nessas disciplinas, visando à inteligibilidade na comunicação em diferentes registros e reforçando a importância da pronúncia como componente linguístico.

Para concluir este texto, informamos que o presente estudo não se encerra por aqui; ao contrário, futuras investigações se fazem necessárias para a melhor compreensão do ensino de pronúncia na formação docente e seus desdobramentos (crenças, prática pedagógica, desenvolvimento de material didático, avaliações, tipos de correção, variações linguísticas, entre outros). Nesse sentido, sugerimos que os colegiados dos institutos e faculdades de Letras reflitam sobre a possibilidade de adaptar seus currículos das disciplinas de fonética e fonologia de línguas adicionais de forma a atender às demandas de um ensino reflexivo, comunicativo e inclusivo. “*Wouldn't it be loveRly?*”⁶⁴

⁶⁴ Título de uma das canções do musical “*My Fair Lady*”, de Lerner e Loewe.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.V. Algumas Reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-método e a Prática Docente. **EntreLínguas**, Araraquara, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2015.
- ALLWRIGHT, D. The Death of Method. **CRILE Working Paper**, Lancaster, n.10, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALVES, U.K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R.R. *et al.* (org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 211-230.
- ALVES, U.K.; SILVA, S.M.; BRISOLARA, L.B.; ENGELBERT, A.P.P.F. (org.). **Fonética e Fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.
- ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BAKER, A. Exploring teacher's 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, A.; MURPHY, J. Knowledge base of pronunciation teaching: staking out the territory. **TESL Canada Journal**, v. 28, n. 2, p. 29-50, 2011.
- BARBOSA, A.G. Variação linguística no curso de Letras: práticas de ensino. In: ZILLES, A.M.S.; FARACO, C.A. (org.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 249-286.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.
- BARRETO, F.M.; ALVES, U.K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R.R. *et al.* (org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 231-258.

- BAUER, D.A.; ALVES, U.K. Ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 287-314, jul./dez. 2011.
- BETTONI, M.; CAMPOS, F.R.G. A pronúncia no ensino de inglês para crianças: crenças e práticas do professor. **REVELLI**, v. 9, n. 4, p. 1-20, dez. 2017.
- BONGAERTS, T. Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. *In*: BIRDSOONG, D. (org.). **Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, p. 133-159.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.
- BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar a Situação de Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRAWERMAN, Andressa. **Uma análise de erros de estudantes brasileiros de inglês na acentuação de palavras com sufixos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- BRAWERMAN-ALBINI, A.; KLUGE, D.C. O desafio da pronúncia na formação de professores de inglês. *In*: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 9., 2010, Palhoça, SC. **Anais...** Palhoça, SC: CELSUL, 2010. p. 1-9.
- BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. **Doing second language research**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- BURGESS, J.; SPENCER, S. Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. **System**, v. 28, n.2, p. 191-215, 2000.
- CARDOSO, J.S. Professores geração Y: mudança de perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. **Revista Con(Textos) Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, p. 199-219, out. 2013.
- CARDOSO, J.S. CEALD MOOC Camps: letramento digital e formação crítico-reflexiva de professores de inglês. *In*: ENANPOLL, 35., 2020. **Anais...** [S.l.: s.n., 2020].
- CARDOSO, J.S. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. *In*: GULLO, A.; RODRIGUES, L.C. (org.). **Políticas Linguísticas e ensino de LE no Brasil** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 19-38. Disponível em: <https://sele-ufrrj.wixsite.com/sele-ufrrj/copia-livro-digital-i-sele>. Acesso em: 14 out. 2022.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CHERRY, D.E. Experimenting with the sound-color chart for pronunciation. **Bulletin of Hokuriku University**, v. 26, p. 219-235, 2002.

COLLIANDER, H.; FEJES, A. The re-emergence of Suggestopedia: teaching a second language to adult migrants in Sweden. **Language, Culture and Curriculum**, v. 34, n.1, p. 51-64, 2021.

CONCEIÇÃO, M.P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COUPER, G. Teacher cognition of pronunciation teaching amongst English language teachers in Uruguay. **Journal of Second Language Pronunciation**, v. 2, n. 1, p. 29-55, abr. 2016.

COUPER, G. Pronunciation teaching issues: answering teachers' questions. **RELC Journal**, n. 52, v. 1, p. 128-143, 2021.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAHER, Maria Del Carmen. A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa. **Ergologia**, n. 16, p. 39-68, dez. 2016.

DALE, Paulette. English pronunciation: the 4th wheel. **New Routes**, São Paulo, n. 15, p. 26-28, out. 2001.

DANELUCI, G.L. **Tecnologia aplicada ao ensino de pronúncia em língua inglesa**. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. *In*: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (ed.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, p. 313-348, 2003.

DELATORRE, F. EFL Teacher's education and the importance devoted to pronunciation in Brazil. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2007, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

DERWING, T.M.; MUNRO, M.J.; WIEBE, G. Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. **Language Learning**, v. 48, n. 3, p. 393-410, 1998.

DOUGHTY, C. J. Instructed SLA: constraints, compensations, and enhancement. *In*: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (ed.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003. p. 197-262.

ELLIS, R. **SLA research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. 1 ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M.R.M.; CARDOSO, J.S. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, RJ, n. 23, p. 26-46, 2021.

FREEMAN, Donald; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of Language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

GHANEM, R.; KANG, O. Pronunciation features in rating criteria. *In*: KANG, O.; GINTHER, A (ed.). **Assessment in Second Language Pronunciation**. New York: Routledge, 2018.

GILAKJANI, A.P. The significance of pronunciation in English Language Teaching. **English Language Teaching**, v. 5, n. 4, p. 96-107, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GODOY, S.M.B.; GONTOW, C.; MARCELINO, M. **English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English**. São Paulo: Disal, 2006.

GRADDOL, David. **English next: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'**. London: British Council, 2006. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/english-next>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GUERRA, E.L.A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014.

GUNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 1. Brasília: UnB, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/23539393/Como_Elaborar_um_Question%C3%A1rio. Acesso em: 08 out. 2022.

HANCOCK, Mark. A Map of Pronunciation Teaching. **Hancock McDonald ELT**, 2014. Disponível em: <http://hancockmcdonald.com/ideas/map-pronunciation-teaching>. Acesso em: 13 fev. 2023.

HANCOCK, Mark. **Pronpack 6: Pronunciation of English for Brazilian learners**. Chester: Hancock McDonald ELT, 2021.

HAUS, Camila. Crenças de professores brasileiros de EMI sobre pronúncia. **Revista X**, v. 13, n. 2, p. 123-143, 2018.

HIRATA, V. **Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 14 set. 2022.

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n.2, 1978.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (org.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021#:~:text=Internet%20chega%20a%2090%2C0,%25%20para%2092%2C3%25>. Acesso em: 03 out. 2022.

JENKINS, J. **The phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

JESUS, A.C.C.; RABELO, C.S.G.; CABRAL, D.M.; FURTADO, R.O. Fonética da língua inglesa e as tecnologias da informação e comunicação (TICs): um estudo das unidades mínimas que garantem o aprendizado da pronúncia das palavras. **SIGMA**, dez. 2016.

JONES, Rodney H. Beyond "listen and repeat": pronunciation teaching materials and theories of second acquisition. *In*: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching** – an anthology of current practice. Nova Iorque: Cambridge University Press, p. 175-200, 2002.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KALAJA, P. Research students' beliefs about SLA within a discursive approach. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2006, p.87-108.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M. Revisiting research on L2 learner beliefs: looking back and looking forward. *In*: GARRET, P.; COTS, J. M. (ed.). **The Routledge handbook of language awareness**. New York: Routledge, p. 222-237, 2018.

KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation**. Essex: Pearson Education Limited, 2000.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOKSAL, O.; BEYHAN, O. The Effects of Computer Assisted Distant Pronunciation Instruction on Attitudes of University Students. **Journal of Advanced Management Science**, v. 1, n. 1, mar. 2013.

KRASHEN, S. The input hypothesis and its rivals. *In: ELLIS, N.C. (org.). **Implicit and explicit learning of languages.*** San Diego: Academic Press, 1994. p. 45-77.

KRETZSCHMAR, W.A. Standard American English Pronunciation. *In: SCHNEIDER, E.W. et al. (org.). **A Handbook of Varieties of English: Phonology.*** v. 1. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 257-269, 2004.

KROEF, R.F.S.; GAVILLON, P.Q.; RAMM, L.V. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, maio/ago. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second- Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, VA, v. 28, n. 1, p.27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, Alexandria, VA, v. 40, n. 1, mar. 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. *In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (org.). **Learners and language learning Singapore:*** Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, jan./jun. 1991.

LEFFA, V.J. Metodologia do Ensino de Línguas. *In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada:*** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1998, p. 211-236.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: LEFFA, V.; IRALA, V. (org.). **Uma espiadinha em sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.*** Pelotas: EDUCAT, 2014. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F.C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In: LIBERALI, F.C. et al. (org.). **Educação em tempos de pandemia:*** brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-22.

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

MAIA, A.C.B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa:** elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.*** Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

- MARIA FILHO, A.J. As novas mídias e o ensino da comunicação oral na língua inglesa: a eficiência de recursos tecnológicos para correções na pronúncia e entonação dos enunciados. **Tecnologias na Educação**, v. 25, p. 19-19, 2018.
- MARINS, M.L.C.; WIELEWICKI, V.H.G. Literatura e teatro: Pygmalion, Bernard Shaw, em encenação no teatro brasileiro. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., 2008, São Paulo. **Anais...** [S.l.]: ABRALIC, 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/060/LILIAM_MARINS.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.
- MARTINS, A.M.S.G.F. **Crenças de acadêmicos de Letras sobre a pronúncia da língua inglesa a partir da metáfora conceitual**: lentes que revelam um paradoxo. 2020. 267f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- MARTINS, C. G. F. M.; BORGES, V. M. C. . Avaliação de softwares educativos para o desenvolvimento da pronúncia da língua inglesa. **Veredas**, v. 21, p. 92-112, 2017.
- MICCOLI, Laura. **Ensino e aprendizagem de inglês**: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- MORLEY, J. (ed.). **Pronunciation pedagogy and theory**: new views, new directions. Bloomington: TESOL, 1994.
- NEUFELD, G. On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. **Canadian Modern Language Review**, v. 34, p. 163-174, 1978.
- NURHASANAH, Siti. The use of Community Language Learning Method to increase the students' participation in classroom conversation. **Register**, v. 8, n. 1, jun. 2015.
- OLIVEIRA, R. D. C. M. (Entre) Linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n.4, p. 69-87, 2014.
- PAIVA, V.L.M. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.
- PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. *In*: JESUS, D.M.; MACIEL, R.F. **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes, 2015, p. 21-34.
- PAIVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PAPALIA, Anthony. Students' beliefs on the importance of foreign languages in the school curriculum. **Foreign Language Annals**, v. 11, n. 1, p. 21-23, 1978.
- PENNINGTON, M.C. **Phonology in English language teaching**. Londres: Addison Wesley Longman Limited, 1996.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PRABHU, N.S. There is no best method - why? **TESOL Quarterly**, Malden, v.24, n.2, p.161- 72, 1990.
- PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. *In*: LIMA, D.C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-46, 2009.
- RAMOS, A.A.L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 233-267, 2021.
- REVELL-ROGERSON, Pamela Mary. Computer-assisted pronunciation training (CAPT): current issues and future directions. **RELC Journal**, p. 1-17, 2021.
- RIBEIRO, S.I.M. **Os exercícios de lacuna de informação como motivadores da comunicação oral**. 2013. 66 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2013.
- RICHARDS, J.C. **Communicative Language teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ROACH, Peter. **English phonetics and phonology: a practical course**. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- ROCHA, D.; DAHER, M.D.C.; SANT’ANNA, V.L.A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia** (UFMT), Mato Grosso, v. 8, n. 8, p. 161-180, mar. 2004.
- ROSEIRA, Ana Cláudia da S.; CORADIM, Josimayre N. Crenças de alunos-professores: ensino e aprendizagem de língua inglesa e prática docente inicial. **Memento**, v. 5, n. 2, p. 01-22, 2014.
- SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: representações na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, Keila M. dos. **Crenças de estudantes de letras/inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans)formando a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2011.
- SANTOS, R.S. **Formação de professores de língua inglesa: parâmetros que norteiam o ensino aprendizagem de pronúncia**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Minas Gerais, 2017.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, p. 129-158, 1990.
- SEIDLHOFER, B. English as a Lingua Franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, out. 2005.
- SHAH, S.S.A.; OTHMAN, J.; SENOM, F. The pronunciation component in ESL lessons: teachers' beliefs and practices. **Indonesian Journal of Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 193-203, jan. 2017.
- SILVA, Kleber A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SILVA, T.C. **Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- SILVA, Thais Cristófar. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2021.
- SILVA, C.K.F. Uma análise sobre como a pandemia escancara a desigualdade ao acesso à educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80263>. Acesso em: 20 set. 2022.
- SILVA, V.R. A pronúncia no ensino de línguas estrangeiras. *In*: PINHO, J.R.D. (org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022.
- SILVA, A.L.; CAVALCANTI, L.P. Crenças de professores em formação sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês. **Rev. A Cor das Letras**, v. 20, n. 2, p. 283-294, out./dez. 2019.
- SILVA JR, Leônidas José da. A importância da pronúncia no curso de Letras: um enfoque na oralidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, Campina Grande. **Anais...** [S.l.: s.n., 2017]. v. 1, p. 1-12.
- STENSON, N.; DOWNING, B.; SMITH, J.; SMITH, K. The effectiveness of computer-assisted pronunciation training. **CALICO Journal**, v. 9, n. 4, p. 5-19, 1992.
- STREVENS, P. What is 'Standard English'? **RELC Journal**, v. 12, n. 2, p. 1-9, 1981.
- TRUDGILL, P. Standard English: what it isn't. *In*: BEX, T; WATTS, R.J. (ed.). **Standard English: the widening debate**. London: Routledge, 1999. p. 117-128.
- TSVETKOVA, Miroslava. The Cognitive Approach as a challenge in foreign language teaching. **Studies in Linguistics, Culture and FLT**, v. 1, p. 125-135, 2017.
- UNDERHILL, Adrian. **Sound Foundations: learning and teaching pronunciation**. Oxford: Macmillan Education, 2005.
- UPHOFF, D. A História dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. *In*: BOLOGNINI, C.Z. **A língua inglesa na escola: discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15.
- VILLANI, F.L. O efeito da crença dos professores de língua inglesa na escola pública. **Rev. Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 141-155, 2008.

WALLACE, M.J. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOSHIDA, M.T. Choosing technology tools to meet pronunciation teaching and learning goals. **The CATESOL Journal**, n. 30, v. 1, 2018.

ZIMMER, M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. **Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudante**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Ensino de pronúncia de língua inglesa na formação de professores: integrando as tecnologias digitais à prática docente”, conduzida por Victor Gil Mazzoleni Reis. Este estudo tem por objetivo verificar as contribuições que uma proposta de ensino comunicativo de pronúncia de língua inglesa, com o auxílio das tecnologias digitais, pode oferecer para o aprimoramento da formação - e prática - docente dos licenciandos em Letras – Inglês da UERJ.

Você foi selecionado(a) por estar regularmente matriculado(a) na disciplina “Língua Inglesa III” e por ter mais de 18 anos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os principais riscos para o desenvolvimento da presente pesquisa compreendem o constrangimento, o receio de cometer erros durante as aulas ou ter sua identidade revelada, e, caso o semestre letivo permaneça no formato remoto emergencial, vale destacar a falha ou instabilidade na conexão dos aparelhos eletrônicos com o provedor de internet. Com o intuito de minimizar alguns desses riscos, iremos prezar por um ambiente acolhedor, valorizando o diálogo e incentivando a participação e a colaboração. Os erros serão tratados como parte do processo de ensino e aprendizagem, e o anonimato será assegurado sempre que solicitado.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questionários e entrevistas semiestruturadas, participar das atividades propostas durante as aulas, que podem incluir gravação de voz, utilização de softwares e sites e demais recursos escritos e tecnológicos, como parte integrante da disciplina “Língua Inglesa III”.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Vale reforçar que o anonimato será garantido e, caso você não se sinta confortável para realizar alguma das atividades propostas ou divulgar determinado resultado, ainda que em sigilo, você não será obrigado(a) a participar ou ter seu resultado considerado.

Caso você participe da entrevista semiestruturada, ela será gravada para posterior transcrição, com o anonimato garantido.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar a gravação feita em áudio para a sua transcrição. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Victor Gil Mazzoleni Reis, professor de língua inglesa; e-mail: victormazzoleni@yahoo.com.br; telefone para contato: (21) 99987-4432.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Docente**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Ensino de pronúncia de língua inglesa na formação de professores: integrando as tecnologias digitais à prática docente”, conduzida por Victor Gil Mazzoleni Reis. Este estudo tem por objetivo verificar as contribuições que uma proposta de ensino comunicativo de pronúncia de língua inglesa, com o auxílio das tecnologias digitais, pode oferecer para o aprimoramento da formação - e prática - docente dos licenciandos em Letras – Inglês da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Você foi selecionado(a) por ter lecionado ou estar lecionando na referida instituição uma ou mais disciplinas relacionadas ao estudo da Fonética e da Fonologia (pronúncia) da Língua Inglesa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os principais riscos para o desenvolvimento da presente pesquisa compreendem o constrangimento, o receio de expor suas experiências e opiniões ou ter sua identidade revelada, e, se a entrevista for realizada de forma virtual, vale destacar a falha ou instabilidade na conexão dos aparelhos eletrônicos com o provedor de internet. Com o intuito de minimizar alguns desses riscos, iremos prezar por um ambiente acolhedor, valorizando o diálogo e incentivando a participação e a colaboração. O anonimato será assegurado aos participantes.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada que visa obter um breve relato de suas experiências e impressões como docente na UERJ, no tocante ao ensino de pronúncia da língua inglesa.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Vale reforçar que o anonimato será garantido e, caso você não se sinta confortável para responder a alguma das perguntas propostas, ainda que em sigilo, você não será obrigado/a a participar ou ter seu resultado considerado.

Caso você aceite participar da entrevista semiestruturada, ela será gravada para posterior transcrição, com o anonimato garantido.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar a gravação feita em áudio para a sua transcrição. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da

pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Victor Gil Mazzoleni Reis, professor de língua inglesa; e-mail: victormazzoleni@yahoo.com.br; telefone para contato: (21) 99987-4432.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C - Questionário 1 respondido pelas discentes

1) Você dá aulas de inglês? Assinale todas as alternativas que você julgar pertinentes.

- Sim, em cursos de idiomas.
- Sim, no estágio supervisionado.
- Sim, auxiliando o professor nas atividades de monitoria.
- Sim, ministro aulas particulares.
- Sim, em empresas.
- Não leciono (ainda).
- Outros: _____

2) Sobre a aprendizagem da língua inglesa, enumere as habilidades abaixo da mais importante (1) para a menos importante (6), considerando a sua opinião.

- conhecimento de gramática
- produção oral (*speaking*)
- pronúncia
- produção escrita
- leitura
- compreensão oral (*listening*)

3) Na sua opinião, a pronúncia pode afetar a comunicação? De que maneira?

4) Como você classifica a maneira como aprendeu a pronúncia do inglês? Quais técnicas e recursos eram comumente utilizados para esse fim?

5) Você tem dificuldades com a pronúncia do inglês? Em caso afirmativo, apresente-as brevemente.

6) Como futuro/a docente, qual seria a importância da sua pronúncia na aprendizagem dos seus alunos?

7) Você acredita que uma aula de pronúncia do inglês deva considerar somente as variações tidas como de prestígio, como o “Received Pronunciation” e o “General American”? Justifique.

8) Você acha que o conhecimento teórico sobre a fonologia da língua inglesa seja importante para a sua formação como docente? Justifique.

APÊNDICE D - Questionário 2 respondido pelas discentes

1) Sobre a sua satisfação com as aulas de pronúncia desse semestre, bem como as atividades realizadas, você está:

() muito satisfeito/a

() satisfeito/a

() insatisfeito/a

2) Você acredita que essas aulas tenham contribuído para a sua formação docente? Justifique.

3) Dentre os conteúdos abordados e as atividades desenvolvidas, o que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

4) Você pretende utilizar os conhecimentos acerca da pronúncia do inglês, adquiridos nessa disciplina, com seus futuros alunos? Em caso afirmativo, de que forma e com quais recursos?

5) Você acredita que esta disciplina tenha contribuído para aprimorar as suas competências orais (pronúncia, fala e compreensão auditiva)?

() Sim

() Não

() Um pouco

6) Considerando a maneira como as aulas de pronúncia foram conduzidas (metodologia de ensino, bibliografia disponibilizada, recursos utilizados e atividades desenvolvidas), o que pode ser melhorado?

APÊNDICE E - Entrevista semiestruturada realizada com os docentes

Quadro 10 - Roteiro da entrevista com os docentes (continua).

Etapa (E)/ Objetivo (O)	Problema	Hipótese	Perguntas para a entrevista
<p>E: Relevância da pronúncia da língua inglesa para a formação docente.</p> <p>O: Levantar concepções sobre a finalidade da pronúncia na formação de professores.</p>	<p>Como os professores de língua inglesa da UERJ veem a relevância da pronúncia no curso de licenciatura em Letras – Inglês e respectivas literaturas?</p>	<p>Dentre as diferentes opiniões sobre a importância do ensino de pronúncia de LA para formação de professores, destacam-se: o desenvolvimento da competência comunicativa (comunicação inteligível); maior facilidade em compreender as variedades linguísticas; o desenvolvimento da oralidade (compreensão auditiva e fala); e o aprimoramento das técnicas de ensino de pronúncia (que os futuros professores utilizarão com seus aprendizes).</p>	<p>1. Na sua opinião, qual é a importância do ensino de pronúncia da língua inglesa para a formação docente?</p>
<p>E: Aulas de pronúncia de língua inglesa (disciplinas de fonética e de fonologia) na graduação.</p> <p>O: Verificar como essas aulas de pronúncia do inglês foram/estão sendo conduzidas, elencar os recursos utilizados e identificar as variações linguísticas abordadas.</p>	<p>De que maneira a pronúncia da língua inglesa tem sido ensinada aos futuros professores?</p>	<p>Os aspectos fonético-fonológicos da LA podem ser ensinados de forma contextualizada com os demais componentes linguísticos, contando ainda com o auxílio de diferentes recursos (diagramas, música, vídeos, objetos, jogos, sites, <i>software</i> de gravação de voz etc.), e contemplando as variações.</p>	<p>2. Você poderia relatar como tem sido/foi sua experiência ao lecionar disciplinas relacionadas à pronúncia do inglês (fonética e fonologia) na UERJ?</p> <p>3. De que forma (metodologia) você costuma/va ministrar aulas de pronúncia?</p> <p>4. Quais recursos você tem utilizado/utilizou para este fim?</p> <p>5. Durante as suas aulas, quais variações da língua inglesa você costuma/va abordar?</p>

Quadro 10 – Roteiro da entrevista com os docentes (conclusão).

<p>E: Identificando obstáculos e propondo ações para minimizá-los.</p> <p>O: Identificar a opinião dos docentes sobre: as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, no tocante ao estudo da pronúncia do inglês; as possíveis ações para minimizá-las; e a percepção dos discentes sobre a relevância deste componente linguístico para a sua formação.</p>	<p>Quais são as dificuldades comumente enfrentadas pelos discentes ao estudar disciplinas relacionadas aos aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa? Como essas dificuldades podem ser amenizadas? Como os professores observam a aceitação dessas disciplinas por parte dos discentes?</p>	<p>Algumas das dificuldades pelas quais os estudantes passam durante a sua formação, em relação às disciplinas de fonética e fonologia da LA, correspondem ao grau de proficiência do discente na língua-alvo, a complexidade dos termos e seu diálogo com outras áreas do conhecimento (como a Biologia e a Física) e a crença de que estudar (com maior propriedade) a pronúncia de uma LA não é tão relevante para a comunicação.</p>	<p>6. Você acredita que seus estudantes apresentaram/m dificuldades ao estudar a pronúncia do inglês? Em caso afirmativo, quais foram as principais dificuldades? Como elas poderiam ser minimizadas?</p> <p>7. Você acha que seus estudantes identificaram alguma relevância no estudo da fonética e da fonologia da língua inglesa para a sua formação? Em caso afirmativo, exemplifique.</p> <p>8. Você gostaria de acrescentar alguma observação ou realizar um comentário que julgue pertinente?</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: O autor, 2022.

APÊNDICE F - Entrevista semiestruturada realizada com as estudantes

Quadro 11 - Roteiro da entrevista com as discentes (continua).

Tema (T)/ Objetivo (O)	Problema	Hipótese	Perguntas para a entrevista
<p>E: Relevância da pronúncia da língua inglesa para a formação docente.</p> <p>O: Levantar concepções sobre a finalidade da pronúncia na formação de professores.</p>	<p>Como os estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Inglês e respectivas literaturas da UERJ veem a relevância da pronúncia para a sua formação?</p>	<p>Dentre as diferentes opiniões sobre a importância do ensino de pronúncia de LA para formação de professores, destacam-se: o desenvolvimento da competência comunicativa (comunicação inteligível); maior facilidade em compreender as variedades linguísticas; o desenvolvimento da oralidade (compreensão auditiva e fala); e o aprimoramento das técnicas de ensino de pronúncia (que os futuros professores utilizarão com seus aprendizes).</p>	<p>1. Na sua opinião, qual é a importância do ensino de pronúncia da língua inglesa para a sua formação?</p>
<p>E: Experiências dos alunos com aulas de pronúncia.</p> <p>O: Verificar como essas aulas de pronúncia do inglês foram/estão sendo conduzidas, elencar os recursos utilizados e identificar as variações linguísticas abordadas.</p>	<p>Quais as experiências dos discentes com relação ao ensino de pronúncia do inglês: durante a graduação; como alunos ou instrutores de cursos de idiomas; e/ou como autodidatas?</p>	<p>O processo de ensino e aprendizagem dos aspectos fonético-fonológicos da LA pode ser conduzido de forma contextualizada com os demais componentes linguísticos, contando ainda com o auxílio de diferentes recursos (diagramas, música, vídeos, objetos, jogos, sites, <i>software</i> de gravação de voz etc.), e contemplando as variações.</p>	<p>2. Você poderia relatar sobre as suas experiências com o ensino de pronúncia nos seguintes contextos: com as disciplinas da graduação que abordam/ram a fonética e a fonologia da Língua Inglesa; como alunos ou instrutores de cursos de idiomas; e/ou como autodidatas?</p> <p>3. De que forma (metodologia) as aulas de pronúncia eram/são ministradas?</p> <p>4. Quais recursos foram/são utilizados para este fim?</p> <p>5. Durante as aulas (considerando os contextos mencionados acima), quais variações da língua inglesa foram/são abordadas?</p>

Quadro 11 – Roteiro da entrevista com as discentes (conclusão).

<p>E: Identificando obstáculos e propondo ações para minimizá-los.</p> <p>O: Identificar a opinião dos discentes sobre: as principais dificuldades enfrentadas no tocante ao estudo da pronúncia do inglês; as possíveis ações para minimizá-las; e a sua percepção sobre a relevância deste componente linguístico para a sua formação.</p>	<p>Quais são as dificuldades comumente enfrentadas pelos discentes ao estudar disciplinas relacionadas aos aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa? Como essas dificuldades podem ser amenizadas? Como os próprios estudantes veem a relevância dessas disciplinas na sua formação docente?</p>	<p>Algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a sua formação, em relação às disciplinas de fonética e fonologia da LA, compreendem o grau de proficiência do aprendiz na língua-alvo, a complexidade dos termos e seu diálogo com outras áreas do conhecimento (como a Biologia e a Física) e a crença de que estudar (com maior propriedade) a pronúncia de uma LA não é tão relevante para a comunicação.</p>	<p>6. Você apresentou/a dificuldades em estudar a pronúncia do inglês? Em caso afirmativo, quais foram/são as suas principais dificuldades? Como elas poderiam ser minimizadas?</p> <p>7. Você identificou alguma relevância no estudo da fonética e da fonologia da língua inglesa para a sua formação? Em caso afirmativo, exemplifique.</p> <p>8. Você gostaria de acrescentar alguma observação ou realizar um comentário que julgue pertinente?</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: O autor, 2022.

ANEXO A - Tabela comparativa dos símbolos fonéticos em diferentes publicações

Tabela 3 - Símbolos fonéticos em diferentes publicações (continua).

Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro: Thais Cristóvão Silva	Tabela comparativa de símbolos adotados em várias publicações											
	VOGAIS E DITONGOS											
	International Phonetic Association (IPA)	English Pronouncing Dictionary – Daniel Jones (15 th Edition)		Oxford Advanced Learner's Dictionary	Cambridge University Press Online Dictionary			Longman Pronunciation Dictionary – J.C. Wells		Merriam-Webster Dictionary (AmE)	Online MacMillan Dictionary (BrE)	Examples
	BBB English = Received Pronunciation (RP)	Network English – General American (GA)	Received Pronunciation (RP) (BrE)	Received Pronunciation (RP) (BrE)	General American (GA) (AmE)	Received Pronunciation (RP) (BrE)	General American (GA) (AmE)	Received Pronunciation (RP) (BrE)	General American (GA) (AmE)			
i:	i:	i:	i:	i:	i:	i:	i:	i:	i:	ē	i:	peek
ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	ɪ	sit
ɛ	ɛ	ɛ	e	e	e	e	e	e	e	e	e	pet
æ	æ	æ	æ	æ	æ	æ	æ	æ	æ	a	æ	chat
a:	a:, a	ɑ:	ɑ:r	ɑ:	ɑ:	ɑ:r	ɑ:	ɑ:	ɑ:r	är	ɑ:(r)	park bra
ɔ*, a:**	ɒ	ɒ	ɑ:	ɒ	ɒ	ɑ:	ɒ	ɑ:	ɑ:	ä	ɒ	pot (*britânico) pot (**americano)
ɔ:	ɔ:	ɔ:	ɔ:	ɔ:	ɔ:	ɑ:	ɔ:	ɔ:	ó	ɔ:	ɔ:	law, thought
ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ʊ	ú	ʊ	ʊ	put
u:	u:	u:	u:	u:	u:	u:	u:	u:	u	u:	u:	boot
ɜ:	ɜ*, ɜr	ɜ:	ɜ:r	ɜ:	ɜ:	ɜ:	ɜ*, ɜr	ɜ*, ɜr	ər	ɜ:(r)	ɜ:(r)	bird
ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ʌ	ə	ʌ	ʌ	cut
ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	ə	about
ə	ə	ə	ər	ə (r)	ər	ər	ə	ər	ər	ə (r)	ə (r)	mother
eɪ	eɪ	eɪ	eɪ	eɪ	eɪ	eɪ	eɪ	eɪ	eɪ	ā	eɪ	bay
aɪ	aɪ	aɪ	aɪ	aɪ	aɪ	aɪ	aɪ	aɪ	ī	aɪ	aɪ	buy
ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ɔɪ	ói	ói	ɔɪ	boy
oʊ	o	əʊ	oʊ	əʊ	əʊ	oʊ	əʊ	əʊ	ō	əʊ	əʊ	know
aʊ	aʊ	aʊ	aʊ	aʊ	aʊ	aʊ	aʊ	aʊ	aú	aʊ	aʊ	now
ɪə	ɪr, ɪr	ɪə	ɪr	ɪə(r)	ɪə ^r	ɪr	ɪə	ɪr	ír	ɪr	ɪə(r)	here
ɛə	ɛr, ɛr	ɛə	er	ɛə(r)	ɛə ^r	er	ɛə	er	er	er	ɛə (r)	bear
ʊə	ɔ:r, ʊr	ʊə	ʊr	ɔ:(r), ʊə(r)	ɔ:r	ʊr	ʊə	ʊr	úr, ór	ɔ:(r), ʊə(r)	ɔ:(r), ʊə(r)	poor, sure

Tabela 3: Símbolos fonéticos em diferentes publicações (conclusão).

Tabela comparativa de símbolos adotados em várias publicações											
CONSOANTES											
Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro: Thais Cristóforo Silva	International Phonetic Association (IPA)	English Pronouncing Dictionary – Daniel Jones (15 th Edition)		Oxford Advanced Learner's Dictionary	Cambridge University Press Online Dictionary		Longman Pronunciation Dictionary – J.C. Wells		Merriam-Webster Dictionary (AmE)	Online MacMillan Dictionary (BrE)	Examples
		BBB English = Received Pronunciation (RP)	Network English – General American (GA)	Received Pronunciation (RP) (BrE)	Received Pronunciation (RP) (BrE)	General American (GA) (AmE)	Received Pronunciation (RP) (BrE)	General American (GA) (AmE)			
p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	pop
b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	bop
t	t	t	t	t	t	t, t̥*	t	t, t̥*	t	t	top, missed, better*
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	dive, milled, ladder
k	k	k	k	k	k	k	k	k	k	k	key, cart, stomach
g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	gate
h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	hate
f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	face, phase, rough
v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	vote
m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	make
n	n, n̥*	n	n	n	n	n	n	n	n	n	nail, know, sudden*
ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	bring
l	l, l̥*, l̥**	l	l	l	l	l	l	l	l	l	light, needle*, will**
r	r	r	r	r	r	r	r	r	r	r	ring
θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	th	θ	thing
ð	ð	ð	ð	ð	ð	ð	ð	ð	th	ð	that
s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	sit
z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	zip, raise, Xerox
ʃ	ʃ	ʃ	ʃ	ʃ	ʃ	ʃ	ʃ	ʃ	sh	ʃ	ship
tʃ	tʃ	tʃ	tʃ	tʃ	tʃ	tʃ	tʃ	tʃ	ch	tʃ	cheap
ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	ʒ	zh	ʒ	vision
dʒ	dʒ	dʒ	dʒ	dʒ	dʒ	dʒ	dʒ	dʒ	j	dʒ	judge
j	j	j	j	j	j	j	j	j	y	j	yes
w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	wet
w	hw, w	hw	hw	w	w	w	hw	hw	hw/w	w	which

Fonte: SILVA, 2018, p. 30-31.

ANEXO B - Prova de compreensão auditiva (*listening*) - AV1

You will listen to 8 sentences three times. For each sentence, choose the word that corresponds to what was spoken. (2.0 marks; 0.25 each)

1) I've never seen that _____.

ship

sheep

2) Please do not _____ it.

ride

hide

3) That's a _____ man.

sick

thick

4) I'll _____ now then.

walk

work

5) Is that a _____?

ton

tongue

6) That's an old _____ of mine.

habit

rabbit

7) Have you got a _____?

code

cold

8) What a nice _____!

cat

catch

ANEXO C - Prova escrita 1

1. The phonemes [θ] and [ð], related to the pronunciation of the 'TH' sounds in the English language, are commonly mispronounced by Brazilian learners. How could the teacher explain the differences between them (in terms of articulation and voicing) in order to make it easier for learners to produce? Provide TWO examples for each phoneme. (1.0 mark)

2. The vowels [ʌ], [ɜ] and [ə] are classified as central vowels because the central part of the tongue gets closer to the roof of the mouth when they are pronounced. Explain the difference between them and provide TWO examples for each phoneme. (1.0 mark)

3. Write the words as they are usually spelled in English. (1.0 mark)

a) ['nɒl.ɪdʒ]

b) [ə'nʌð.ər]

c) [jʌŋ]

d) ['rɪtɪŋ]

e) [tʃɜ:tʃ]

4. Considering what you have studied about phonetics, explain the humour in the comic strip below. (1.0 mark)

Figura 31 - Trabalho com pares mínimos em tirinha.



Fonte: GODOY *et al.*, 2006, p. 167.

5. Multiple-choice question. Tick the alternative in which all words contain a silent consonant. (1.0 mark)

- a) mirror; riding; onion; understand
- b) psalm; correct; dinosaur; tourist
- c) knife; cute; origin; yellow
- d) salmon; thumb; column; handsome
- e) tomorrow; anxiety; bomb; carpet

ANEXO D - Mudanças fonológicas na língua inglesa

Quadro 12 - Exemplos de mudanças fonológicas em língua inglesa.

<i>Some common phonological changes in spoken English</i>	
Northern English Accent	<ul style="list-style-type: none"> • There isn't a contrast between /ʌ/ and /ʊ/. E.g: <i>look</i> and <i>luck</i> are both pronounced as /lʊk/ • Some words like <i>late</i> and <i>rain</i> are pronounced with a long /e:/ E.g.: /le:t/ and /re:n/
BBC pronunciation/ Received pronunciation (RP)	<ul style="list-style-type: none"> • Presence of /j/ after alveolar consonants. E.g.: <i>due</i> - /dju:/; <i>new</i> /nju:/ • Non-rhotic /r/ E.g.: <i>car</i> - /kɑ:/; <i>cart</i> - /kɑ:t/ • /t/ at the end of a stressed syllable and in front of an unstressed vowel is pronounced with a 't' that is plosive and slightly aspirated. E.g.: <i>Betting</i> - /'betɪŋ/
General American (GA)/ Network English	<ul style="list-style-type: none"> • Absence of /j/ after alveolar consonants. E.g.: <i>due</i> - /du:/; <i>new</i> /nu:/ • Rhotic /r/ E.g.: <i>car</i> - /kɑ:r/; <i>cart</i> - /kɑ:rt/ • /t/ at the end of a stressed syllable and in front of an unstressed vowel is pronounced as a flapped /r/, what is called voiced 't'. • E.g.: <i>Betting</i> - /'betɪŋ/
Standard Scottish English (SSE)	<ul style="list-style-type: none"> • It is essentially rhotic and an 'r' in the spelling is always pronounced. E.g.: <i>worker</i> - /'wɜ:kər/ • The final syllable of verbs ending in '-ise' would be stressed. E.g.: <i>realise</i> - /rɪə'laɪz/ • The semivowel /w/ is pronounced as /ɹ/, a voiceless fricative with the same lip, tongue and jaw position as /w/. E.g.: <i>which</i> - /wɪtʃ/ • Concerning accent, the Scottish variation of English has simpler vowels systems, being easier for most foreign learners to acquire.

Fonte: Compilado de ROACH, 2009.

ANEXO E - Prova escrita 2

1) During an oral presentation, a student spoke "I'd like to **PROTEST** against discrimination.", pronouncing "protest" as a noun. How could the teacher give this student some feedback on the accurate pronunciation of that word as a verb? (1.0 mark)

2) Classify the words below according to the pronunciation of the final -S. (1.0 mark / 0.2 each)

Alice's **turns** **chants**
days **messages**

3) Classify the verbs below according to the pronunciation of the final -ED. (1.0 mark / 0.2 each)

smiled **danced** **typed**
hated **allowed**

4) In your opinion, how can the Communicative Framework, proposed by Celce-Murcia *et al.* (2010), be useful when teaching pronunciation in a contextualized way? Also, mention how technology could be integrated into this practice. (1.0 mark)

5) Considering the Map of Pronunciation Teaching, proposed by Hancock (2014)⁶⁵, choose ONE of the regions (How, What or Why) and briefly explain what it refers to. Use your own words to develop your answer. (1.0 mark)

⁶⁵ Ver Figura 29.

ANEXO F - Plano de aula das alunas E3 e E4 e correção comentada.

Figura 32 - Etapas do plano de aula de E3 e E4.

1) Description and analysis:

Exercise:

Notice the difference between the words:

a) Pen c) Her
b) When d) Work

The difference is that, while Pen /pen/ and When /wen/ use the phoneme /e/, Her /hɜːr/ and Work /wɜːk/ use the phoneme /ɜː/.

After noticing the difference, try to come up with 2 sentences that contain the phoneme /ɜː/.

1. She works hard everyday to get a promotion.
2. When he wants to learn something, he really puts his mind into it.

2) Listening discrimination

Now, watch this video of a Job Application and try to find the words that contain the phoneme /ɜː/. Pay close attention to the words pronounced.



University: /ˌjuː.nɪˈvɜː.sə.ti/
Hardworking: /ˈhɑːd wɜːkɪŋ/
Worries: /wɜː.i/
Learning: /ˈlɜː.nɪŋ/
Work: /wɜːk/
Church: /tʃɜːtʃ/

3) Controlled practice: Link: [communicative framework - maze](#)

Try to find the way out of this maze following the words with the /ɜː/ phoneme.

A	fur	urgency	best	burn	journey	person
	head	bird	there	were	when	research
	pair	circle	word	nervous	care	service
	bread	illness	warm	other	certain	first
	went	fork	sport	over	shirt	court
	bam	hair	water	ear	worse	hurt
						B

4) Guided practice

Complete each sentence with the most suitable word.

- I learned about the position through LinkedIn as I've been following your company's page for a while now. I'm really passionate about the **WORK** you're doing in the area, so I was excited to apply.
- I like places where I feel like I'm **LEARNING** something through the time I spend working at the company.

5) Communicative practice

Now, we would like you to team up and role-play a job interview. Try to use words that we learned that contain the phoneme /ɜː/ and take turns as the interviewer and the person being interviewed. Think of usual questions like "Why do you want this job?" or "Describe yourself" to come up with the interview.

Vocabulary

Work - Journey - Learn - Earn - Service -
Determined - Paperwork - Personality -
Purpose - Worthy

References and resources

3D English Pronunciation. Sound ɜː Part 1. Available on Youtube [sound ɜː part 1](#)

English Teacher James. How to pronounce fur girl work. Published August 16 2016. Available on [HOW TO PRONOUNCE FUR GIRL WORK - English Teacher James](#)

Sounds Pronunciation. How to say it - /e/, /ɜː/, /ɜː/ and /ɜː/ sounds. Available on <https://elc.polyu.edu.hk/sounds/lesson2-4.htm>

Le Anne Flores. Job Application Video (Sample) | Video Resume | Video CV. Available on Youtube [Job Application Video \(Sample\) | Video Resume | Video CV](#)

Jamboard: [communicative framework - maze](#)

Legenda: Etapas, da esquerda para direita: (1) descrição e análise; (2) discriminação auditiva; ilustração da produção do som; (3) prática controlada; (4) prática guiada; (5) prática comunicativa; e referências.

Fonte: As alunas, 2022.

LIN 3 - Phonetics - Feedback (Activity 3)

Group: xxxxxx

Here are some comments based on the activities you developed:

Step 1: the activity proposed seems to be useful when it comes to making students notice the differences between the sounds /e/ and /ɜ:/. You provided such a good opportunity for learners to try to guess on their own the difference between the phonemes. Also, the video showing their production is quite useful since it depicts some information regarding the fact that /ɜ:/ is followed by an “r” and occurs in stressed syllables. This way, learners would not confuse it with a *schwa* sound, for instance.

Step 2: the video is straightforward, which may allow students to identify the words containing /ɜ:/. Then it meets the purpose of this step.

Step 3: the maze was a good choice for this stage. Besides making the activity more appealing and dynamic, it gives students the opportunity to work collaboratively and to negotiate. Good use of *Jamboard* as a tech tool!

Step 4: the semi-structured dialogue proposed is a good way to develop this stage. However, since it is an advanced group, I believe this activity could be more challenging, like providing students a box with some verbs that contain the sound /ɜ:/ and some parts of the sentences so that they would have to make up a whole sentence, not just a single word.

E.g.: I learned about the position through *LinkedIn* as I’ve been following your company’s page for a while now. I’m _____.

Step 5: the activity proposed for this stage is really relevant and fosters group work. It is a nice strategy to make learners consolidate what was taught.

Based on the steps proposed, I understand that the lesson is about applying for a job interview, which sets up the context. Then it restates the purpose of the communicative framework for teaching pronunciation. All the activities are well-structured and seem to be effective in making students learn how to produce the sound and apply it within the situation proposed. Therefore, it was a very good plan! Congrats!

TOTAL: 2.0 (out of 2.0)

ANEXO G - Plano de aula da aluna E5 e correção comentada.

Vowels - pronunciation - /ə/ x /ʌ/

Supermarket list (butter, cup, banana, blueberry, duck)

DESCRIPTION AND ANALYSIS: show how the mouth opens and closes to pronounce

Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=NI1OZI9VbSE>

LISTENING DISCRIMINATION: ask students to divide the words that sound /ə/ and /ʌ/ into 2 columns

CONTROLLED PRACTICE: give pairs of students a short text, such as a dialogue, and ask them to read it loud to the class. They can make this exercise using Cambridge Dictionary to check the pronunciation.

GUIDED PRACTICE: propose a game in the style “Imagem e Ação” where a student draws something, and the others have to guess the drawing

COMMUNICATIVE PRACTICE: ask students to tell what happened to the characters in a movie scene based on a list of words proposed by the teacher

Butter

Cup

Banana

Blueberry /'bluː.bəri/

Duck

LIN 3 - Phonetics - Feedback (Activity 3)

Student: xxxxxx

Here are some comments based on the activities you developed:

First of all, it is important to mention the lesson aims and the level of the group (basic, intermediate or advanced).

Step 1: the use of the video was a good strategy to work on the pronunciation of the sounds /ʌ/ and /ə/. I believe, as a rounding-off moment, you could provide students a list with some words that contain these sounds.

Step 2: as you mentioned in the instruction, students are supposed to separate the words based on the sound. I think it is missing the listening itself. How would you work on this? Through another video?

Step 3: the purpose is clear, but you did not present the dialogue. It would be relevant for us to understand how you would contextualize the topic.

Step 4: the idea of the game is amazing. Not only does it make the activity more appealing and dynamic, but it also fosters collaboration. My only concern is related to the number of words you proposed. All of them are about food items, so you need to make sure students are going to be working in this context. Otherwise, the activity would not be contextualized.

Step 5: again, for this step, talking about a movie scene, it is not clear if it will follow the same context proposed. The idea is good, but you must make sure the same context is kept and the students will be able to articulate the sounds studied.

Based on the steps proposed, I believe that the lesson is about 'shopping for food', although this is not very clear throughout the plan. The activities you developed follow the principles of the communicative framework. As food for thought, think of the texts you would implement in your lesson plan and how to make the context clear throughout the activity. This way your goal will be achieved. All in all, it was a nice plan. Nice work!

TOTAL: 1.4 (out of 2.0)

ANEXO H - Plano de aula da aluna E2 e correção comentada.

The grammar topic: demonstratives.

This, That x These, Those

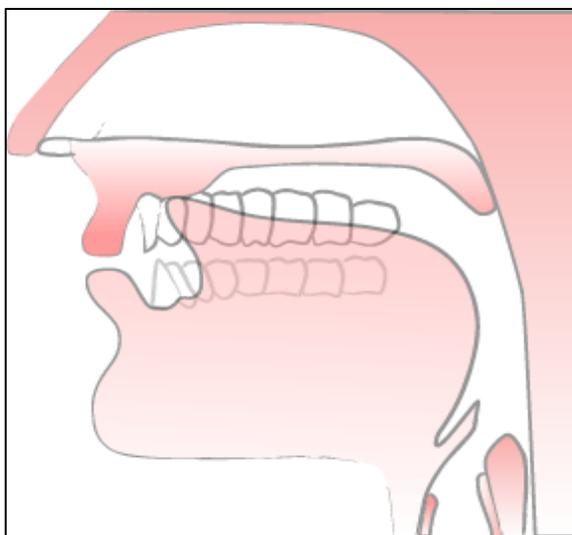
Th sound (ð)

1) Description and analysis:

During the class about the demonstratives, I would take the opportunity to situate the voiced “th” sound, using (this, these, that, those), as examples.

I would compare the sound with the “d” sound using examples and visual aid

Figura 33 - Representação da produção do [ð].



Fonte: <https://pronuncian.com/pronounce-th-sounds>. Acesso em: 04 out. 2022.

2) Listening discrimination: I would set a group of words or sentences with different sounds, I would play an audio or read to them so that they could identify the sound we have been working on.

3) Controlled practice: Have them work on pairs to read small dialogues containing, not only the grammar topic being worked, but also focusing on the sound. I would have them write another one similar to the short dialogues they have read and read it to the group.

4) Guided practice: I would, within the grammar topic we are working, first, have them complete sentences with the right demonstrative pronouns and then read the sentences they have produced.

5) Communicative practice: play a game where they would be separated in groups, and each group would have to write 5 to 10 sentences, depending on the time available, using words that contain the sound being practiced, at this point, since we are talking about demonstratives, they should write sentences using the grammar topic being learned. For example, “Those people are Chinese”. The second part of the game would be that one person from each group would have to draw on the board the sentences the other group wrote, for the rest of the group to guess. We would time the activity and the group who did it in less time would win. (When speaking the answers they would be instructed that the focus is also pronouncing the sound correctly)

LIN 3 - Phonetics - Feedback (Activity 3)

Student: xxxxx

Here are some comments based on the activities you developed:

First of all, it is important to mention the lesson aims and the group level (basic, intermediate or advanced).

Step 1: teaching the demonstrative pronouns is useful to explain the sound /ð/. So I believe you would be teaching a basic-level group. The visuals are straightforward and effective when showing how the sound is produced.

Step 2: for this stage, you could have mentioned the words you would use. Since you are teaching demonstratives, the context should be very clear in order to deliver words that would be semantically oriented.

Step 3: you should have provided the dialogue so that we could better understand whether or not the activity would be suitable for the students (considering their level). The dialogue is a good type of activity for this stage, though.

Step 4: also, you should have provided the sentences. But the purpose of the activity is clear as you are integrating grammar and pronunciation.

Step 5: the activity seems to be straightforward and dynamic. My main concern is related to the context; once you are studying nationalities, it must be clear to students that they are supposed to focus on this theme, even though their linguistic repertoire allows them to move forward. Also, you should consider the level of difficulty of the activity. Would students be able to draw something related to a country (like China or Chinese)? Wouldn't it be too demanding?

Based on the steps proposed, I believe that the lesson is about using demonstratives to talk about nationalities, although this is not very clear throughout the plan. The activities you developed follow the principles of the communicative framework. As food for thought, think of the words/sentences you would implement in your lesson plan and how to make the context clear throughout the activity. This way your goal will be achieved. All in all, it was a nice plan. Nice work!

TOTAL: 1.4 (out of 2.0)