

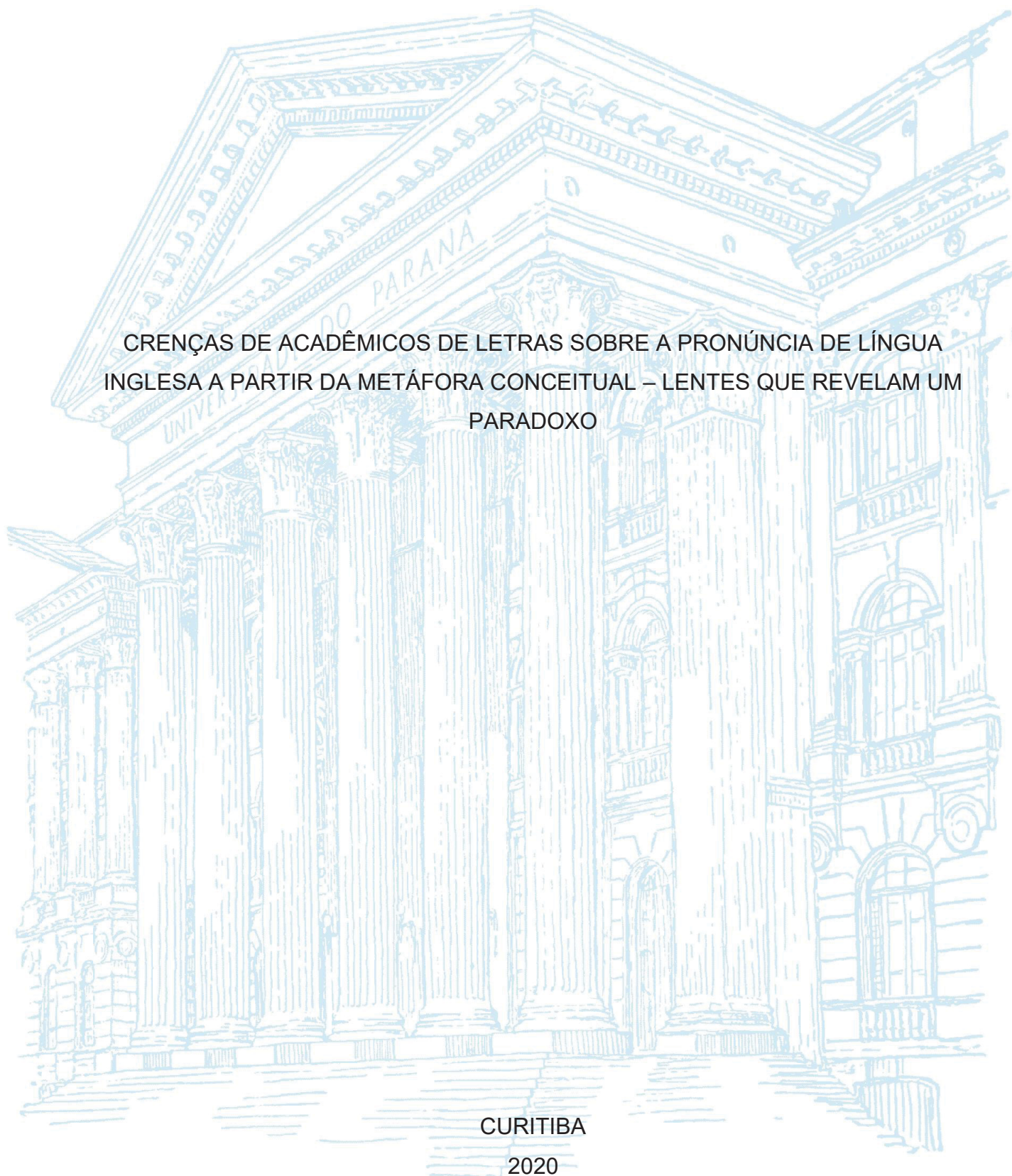
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA MARIA DOS SANTOS GARCIA FERREIRA MARTINS

CRENÇAS DE ACADÊMICOS DE LETRAS SOBRE A PRONÚNCIA DE LÍNGUA  
INGLESA A PARTIR DA METÁFORA CONCEITUAL – LENTES QUE REVELAM UM  
PARADOXO

CURITIBA

2020



ANA MARIA DOS SANTOS GARCIA FERREIRA MARTINS

CRENÇAS DE ACADÊMICOS DE LETRAS SOBRE A PRONÚNCIA DE LÍNGUA  
INGLESA A PARTIR DA METÁFORA CONCEITUAL – LENTES QUE REVELAM UM  
PARADOXO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronald Barry Martinez

Coorientadora: Profa. Dra. Andressa Brawerman Albini

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Martins, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira

Crenças de acadêmicos de letras sobre a pronúncia de língua inglesa a partir da metáfora conceitual : lentes que revelam um paradoxo. / Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins. – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Ronald Barry Martinez

Coorientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andressa Brawerman Albini

1. Língua inglesa – Pronúncia estrangeira – Estudo e ensino. 2. Metáfora.  
3. Paradoxos. I. Martinez, Ron, 1968-. II. Albini, Andressa Brawerman. III. Título.

CDD – 421.52



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

**ATA Nº1022**

## **ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM LETRAS**

No dia vinte e quatro de novembro de dois mil e vinte às 14:00 horas, na sala vídeo-conferência, -, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **ANA MARIA DOS SANTOS GARCIA FERREIRA MARTINS**, intitulada: **CRENÇAS DE ACADÊMICOS DE LETRAS SOBRE A PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA METÁFORA CONCEITUAL: LENTES QUE REVELAM UM PARADOXO**, sob orientação do Prof. Dr. RONALD BARRY MARTINEZ. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RONALD BARRY MARTINEZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANA MARIA FERREIRA BARCELOS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA), MARCIA REGINA BECKER (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ), MIRIAM SESTER RETORTA (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ), EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RONALD BARRY MARTINEZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 24 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica  
24/11/2020 17:36:40.0  
RONALD BARRY MARTINEZ  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
25/11/2020 08:58:23.0  
ANA MARIA FERREIRA BARCELOS  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA)

Assinatura Eletrônica  
09/12/2020 15:34:19.0  
MARCIA REGINA BECKER  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
24/11/2020 17:08:48.0  
MIRIAM SESTER RETORTA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
24/11/2020 19:20:06.0  
EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com  
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 63447

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 63447**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANA MARIA DOS SANTOS GARCIA FERREIRA MARTINS** intitulada: **CRENÇAS DE ACADÊMICOS DE LETRAS SOBRE A PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA METÁFORA CONCEITUAL: LENTES QUE REVELAM UM PARADOXO**, sob orientação do Prof. Dr. RONALD BARRY MARTINEZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica  
24/11/2020 17:36:40.0  
RONALD BARRY MARTINEZ  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
25/11/2020 08:58:23.0  
ANA MARIA FERREIRA BARCELOS  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA)

Assinatura Eletrônica  
09/12/2020 15:34:19.0  
MARCIA REGINA BECKER  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
24/11/2020 17:08:48.0  
MIRIAM SESTER RETORTA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
24/11/2020 19:20:06.0  
EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os meus alunos: crianças, adolescentes e adultos.

Àqueles que mal sabiam falar e já estavam aprendendo inglês em minha sala de aula; que precisavam de ajuda para guardar seu material nas mochilas e para lavar suas mãozinhas; que tinham olhar carinhoso e me ofereciam seu lanchinho. Com eles, a doçura entrou em sala de aula.

Aos adolescentes que me deram experiências que exigiram que eu me superasse e não parasse no tempo; que refinaram minhas habilidades relacionais e contribuíram com a minha maternidade; que me fizeram refletir muito e cantar bem alto. Com eles, o desafio se fez parte da vida.

Os adultos de antes e de agora, que se dividem em suas jornadas exaustivas e perseveraram; que riem de seus erros e se sentam comigo no chão; que se esforçam para entender o que falo e faço; que insistem consigo mesmo e com seus processos. Com eles, a persistência se tornou uma companhia.

Dedico este trabalho a todos os meus alunos porque cada um deles, mesmo sem saber, investiu seu tempo, seu dinheiro, sua crítica e sua dedicação em minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Ao aceitarem ser meus alunos, eles contribuíram com o desenvolvimento do meu entendimento sobre a humanidade, o saber pedagógico, a língua inglesa e principalmente sobre mim mesma.

## AGRADECIMENTOS

Eu agradeço ao meu Deus por ser tão generoso e intencional comigo. Por planejar minha vida dentro da construção de Seu Reino, como sua filha e coerdeira; por sempre gerar esperança em meu coração; por falar comigo e me ajudar a enxergar a vida com olhos espirituais, além daquilo que ela parece ser. Deus é o meu bom Pai.

Eu agradeço ao meu marido Cláudio pela paciência ao ser um comigo, ora me acelerando, ora me acalmando. Também agradeço por me incentivar e me cobrir em oração. É um privilégio ser sua parceira na coreografia da vida. Você é o meu aconchego.

Eu agradeço aos meus filhos Arthur, Lucas e Susana, e noras Michele e Maria Eugênia por se interessarem por minhas descobertas, por me apoiarem e por me ajudarem a lidar com o novo que se põe diante de mim com tanta frequência e sobre tantos assuntos. Vocês são o meu tesouro.

Eu agradeço a toda minha família, especialmente aos que caminham mais próximo de mim, minha mãe Tereza, meu irmão Guilherme, minha cunhada e minha sogra. Todos os leitores desse trabalho poderiam agradecer a dona Tereza. Em sua mistura de simplicidade e sofisticação minha mãe é responsável pelo meu caráter e por plantar em mim, com teoria e com prática, sementes de perseverança. Mãe, você é minha boa professora.

Eu agradeço as minhas amigas, Jandaia, Carmen, Fernanda, Jacque e Bety. Com elas, agradeço também a todos que mesmo sem saber contribuíram ao interagir comigo em momentos diferentes. Conversar com vocês no porão, no corredor, na sala de aula, na mesa de refeição, na reunião de oração, na estrada, na sala de casa, nas caronas, no café, nas telas e em tantos outros lugares é sempre muito revelador pra mim. Obrigada por serem pacientes com minha necessidade de fala, que me faz conhecer meus pensamentos e sentimentos. Vocês me ajudam a interpretar o raio x da minha mente.

Eu agradeço aos participantes desta pesquisa, alunos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT, por se deixarem conhecer por mim com transparência e sinceridade. Vocês são a grata surpresa da caixinha de músicas que eu abri com esta pesquisa.

Eu agradeço ao meu departamento DALEM da UTFPR e a cada uma das professoras que individualmente me apoiaram de várias formas. Obrigada por se

desdobram para que eu pudesse usufruir da licença capacitação. Vocês são colunas de sustentação!

Eu agradeço aos membros das bancas examinadoras de qualificação e final, pela forma tão gentil e respeitosa com que contribuíram com o meu texto. Ana Maria Ferreira Barcelos, Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, Francisco Carlos Fogaça, Marcia Regina Becker, Maria Lucia de Castro Gomes e Miriam Sester Retorta, vocês são um rio de inspiração.

Eu agradeço ao meu orientador Ronald Barry Martinez e a minha coorientadora Andressa Brawerman Albini por muitas coisas. Ao Ron, principalmente por me apresentar a metáfora conceitual; a Andressa, principalmente por ser tão atenciosa e cuidadosa comigo. Vocês são grandes mestres.



e não vos conformeis com este mundo,  
mas transformai-vos pela renovação da vossa mente,  
para que experimenteis qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus

da Bíblia, Romanos 12:2

## RESUMO

Conhecer as crenças das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa permite entender um pouco do comportamento dessas pessoas, suas estratégias, seus relacionamentos, seus conflitos e com isso, suas divergências e convergências teórico práticas. Isso é possível porque as crenças são instrumentos que, na vida cotidiana, ajudam a definir tarefas e a selecionar ferramentas cognitivas através das quais interpretamos a vida, planejamos nossas ações e tomamos decisões. Juntas, as crenças formam um sistema dinâmico, não linear e multifacetado, que tem função adaptativa e assim ajuda as pessoas na compreensão do mundo, de si mesmas e de suas identidades. Por esse motivo, este trabalho se dedica a conhecer as crenças sobre a pronúncia da língua inglesa, de um total de 12 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba (UTFPR-CT), sendo seis do quinto período e seis do oitavo período. A análise dos dados gerados através de entrevistas semiestruturadas e círculos de diálogo foi realizada através de processamento metafórico. Este trabalho também se dedicou à construção de quatro inventários metafóricos de crenças, à discussão das crenças considerando as histórias dos participantes, ao diálogo com outros conceitos relacionados ao construto de pronúncia, percebidos nos dados e à análise das crenças a partir de suas características. Como resultado, o inventário metafórico que apresenta a relação transversal entre as crenças dos acadêmicos do quinto e do oitavo período mostrou que, independentemente do momento de formação acadêmica em que se encontram e da quantidade de conteúdo específico ao qual foram expostos, os participantes entendem que inteligibilidade é o alvo no jogo de dardos, no que diz respeito à aprendizagem da pronúncia. Da mesma forma, para os dois grupos, ser confundido com um falante nativo é ganhar um elogio. As experiências e sentimentos vividos pelos participantes em suas trajetórias de aprendizagem foram reconhecidos nos dados e os fundamentaram. Sobre as características das crenças, o aspecto paradoxal se apresentou como o mais marcante nos dados desta pesquisa, aqui representado pelas metáforas pronúncia é uma carteira de identidade e pronúncia é um acessório. Outro resultado importante é o efeito da linguagem sobre as crenças, destacando seu caráter inconsciente, dinâmico, emergente, social, experiencial e dialógico a partir do entrelaçamento dessas características. A hipótese desta pesquisa previa que esses acadêmicos têm retórica ancorada em conceitos de inglês como língua franca, em oposição a seus objetivos pessoais, que seriam pautados em conceitos de inglês como língua estrangeira, com vistas à figura do falante nativo. Esse fenômeno paradoxal foi comprovado nos dados desta pesquisa.

Palavras-chave: Crenças. Pronúncia. Metáfora conceitual. Paradoxo. Inteligibilidade.

## ABSTRACT

Knowing the beliefs of the people involved in the process of teaching and learning English promotes some understanding of these people's behavior, as well as their strategies, their relationships, their conflicts and, therefore, their theoretical and practical divergences and convergences. That is made possible because beliefs are instruments that, in daily routine, help to define tasks and to select cognitive tools through which one can interpret life, plan actions e make decisions. Altogether, the beliefs form a system that is known for being dynamic, nonlinear, and multifaceted. It has adaptative function that helps people to understand the world, themselves, and their identities. For this reason, this work has the purpose to know the beliefs about pronunciation of English, of a total of 12 undergraduate students of Curso de Licenciatura em Letras Inglês of Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba (UTFPR-CT), six students of the fifth term and six students of the eighth term. The analysis of the data that were generated through semi structured interviews and circles of dialogue was done through metaphorical process. This work was also dedicated to the construction of four metaphorical inventories of beliefs, to the discussion of the beliefs considering the participants' history, to the dialogue with other concepts related to pronunciation that were found in the data and to the analysis of the beliefs according to their characteristics. As result, the metaphorical inventory that presents the transversal relation between the beliefs of the students of the fifth and the eighth term stated that independently of the students' academic formation, both groups understand that concerning pronunciation learning, intelligibility is the target in the dart game. For both groups, passing by a native speaker of English is getting a compliment. Their experiences and feelings from their learning trajectory were recognized in the data and funded them. Regarding the characteristics of the beliefs, the paradox aspect showed up as the most prominent in the data of this research. It can be represented by the metaphors pronunciation is an id card and pronunciation is an accessory. Another important result is the effect of language over beliefs. It emphasized their features: unawareness, dynamic, emergent, social, experiential, and dialogical in an intertwined correlation. The hypothesis of this research anticipated that these undergraduate students have their speech on pronunciation hooked in concepts of English as a *lingua franca*, in opposition to their personal objectives, that would be based in concepts of English as a foreign language, related to the figure of the native speaker. This paradox phenomenon was proved as true in the data of this research.

Keywords: Beliefs. Pronunciation. Conceptual metaphor. Paradox. Intelligibility.

## **LISTA DE MAPAS CONCEITUAIS**

MAPA CONCEITUAL 1 – CRENÇAS E CONHECIMENTO.....	67
MAPA CONCEITUAL 2 - SISTEMA CONCEITUAL HUMANO E VIDA COTIDIANA.	97
MAPA CONCEITUAL 3 - SISTEMATICIDADE DO PROCESSO METAFÓRICO....	102

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – OBJETIVOS, PERGUNTAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA...	23
QUADRO 2 – ENSINO DE PRONÚNCIA EM DIFERENTES MOMENTOS.....	34
QUADRO 3 – RECURSOS PARA ENSINO DE PRONÚNCIA .....	40
QUADRO 4 – ATIVIDADES PARA CONSTRUÇÃO DA FLUÊNCIA .....	42
QUADRO 5 – ATIVIDADES COM MECANISMOS MULTISSENSORIAIS PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA .....	44
QUADRO 6 – USO DE MATERIAL AUTÊNTICO PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA.....	44
QUADRO 7 – USO DE TÉCNICAS DA PSICOLOGIA, DRAMATURGIA E OUTRAS DISCIPLINAS PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA .....	45
QUADRO 8 – USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO DE PRONÚNCIA .....	45
QUADRO 9 – RELAÇÃO CONCEITO, BASE E EXPRESSÕES .....	104
QUADRO 10 – PROPÓSITOS PARA O USO DE METÁFORAS ONTOLÓGICAS.	106
QUADRO 11 – DOS PARTICIPANTES - CURSO DE INGLÊS DOS PARTICIPANTES ALÉM DA ESCOLA E GRADUAÇÃO.....	125
QUADRO 12 - DOS PARTICIPANTES - DISCIPLINAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS DAS QUAIS FORAM DISPENSADOS.....	126
QUADRO 13 – DOS PARTICIPANTES - EXPERIÊNCIA NO EXTERIOR, USO ORAL DA LÍNGUA E COMPARAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES .....	127
QUADRO 14 – AMOSTRA DE PROCESSAMENTO METAFÓRICO DA ENTREVISTA .....	144
QUADRO 15 – AMOSTRA DE CATEGORIZAÇÃO DAS METÁFORAS .....	145
QUADRO 16 – AMOSTRA DE PROCESSAMENTO METAFÓRICO PRELIMINAR DOS DADOS ENTREVISTA - PARTICIPANTE 1 .....	146
QUADRO 17 – AMOSTRA DE DADOS DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO QUE SE RELACIONAM AOS DADOS DAS ENTREVISTAS – PARTICIPANTES 1 E 7.....	148
QUADRO 18 – INVENTÁRIO METAFÓRICO DE CRENÇAS 1 – METÁFORAS EXPLÍCITAS DE TODOS OS PARTICIPANTES SOBRE APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA .....	153
QUADRO 19 – INVENTÁRIO METAFÓRICO DE CRENÇAS 2 – METÁFORAS PROCESSADAS DAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DO 5º PERÍODO .....	155
QUADRO 20 – INVENTÁRIO METAFÓRICO DE CRENÇAS 3 – METÁFORAS PROCESSADAS DAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DO 8º PERÍODO .....	158

QUADRO 21 – INVENTÁRIO METAFÓRICO DE CRENÇAS 4 – RELAÇÃO TRANSVERSAL ENTRE AS METÁFORAS QUE REPRESENTAM AS CRENÇAS DOS PARTICIPANTES DO 5º E DO 8º PERÍODO.....	162
QUADRO 22 – METÁFORAS PARTICIPANTE 1.....	166
QUADRO 23 – METÁFORAS PARTICIPANTE 2.....	170
QUADRO 24 – METÁFORAS PARTICIPANTE 3.....	173
QUADRO 25 – METÁFORAS PARTICIPANTE 4.....	176
QUADRO 26 – METÁFORAS PARTICIPANTE 5.....	178
QUADRO 27 – METÁFORAS PARTICIPANTE 6.....	180
QUADRO 28 – METÁFORAS PARTICIPANTE 7.....	181
QUADRO 29 – METÁFORAS PARTICIPANTE 8.....	185
QUADRO 30 – METÁFORAS PARTICIPANTE 9.....	187
QUADRO 31 – METÁFORAS PARTICIPANTE 10.....	190
QUADRO 32 – METÁFORAS PARTICIPANTE 11.....	192
QUADRO 33 – METÁFORAS PARTICIPANTE 12.....	195

## **LISTA DE DIAGRAMA**

DIAGRAMA 1 – ENTRELAÇAMENTO DE CARACTERÍSTICAS DAS CRENÇAS.221

## ABREVIATURAS OU SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BALLI	<i>Beliefs about Language Learning Inventory</i>
CCP	Círculo de Construção de Paz
CELLIP	Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná
CLL	<i>Community Language Learning</i>
DALEM	Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
EAL	<i>English as Additional Language</i>
EIL	<i>English as International Language</i>
EIntraL	<i>English as Intranational Language</i>
EMI	<i>English as a Medium of Instruction</i>
FIP	Ficha de Identificação dos Participantes
GA	<i>General American</i>
GT	Gramática e Tradução
ILA	Inglês como Língua Adicional
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILG	Inglês como Língua Global
ILI	Inglês como Língua Internacional
ILIntra	Inglês como Língua Intranacional
IPA	<i>International Phonetic Alphabet</i>
JR	Justiça Restaurativa
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LFC	<i>Lingua Franca Core</i>
LFE	<i>Lingua Franca English</i>
LI	Língua Inglesa
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência



PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência
RP	<i>Received Pronunciation</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPR	<i>Total Physical Response</i>
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UTFPR-CT	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba
WE	<i>World Englishes</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 MINHA MOTIVAÇÃO .....	16
1.2 JUSTIFICATIVA, HIPÓTESE, OBJETIVOS, PERGUNTAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	20
1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	24
<b>2 PRONÚNCIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	<b>26</b>
2.1 ENSINO DE PRONÚNCIA A PARTIR DE DIFERENTES PROPOSTAS .....	32
2.2 ENSINO DE PRONÚNCIA A PARTIR DO CONCEITO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA .....	46
<b>3. CRENÇAS</b> .....	<b>65</b>
3.1 SOBRE CRENÇAS E CONHECIMENTO.....	66
3.2 DOS PRESSUPOSTOS A UMA DEFINIÇÃO DE CRENÇAS .....	71
3.2.1 Comentários sobre as características de crenças .....	74
3.2.1.1 Sociais e individuais .....	74
3.2.1.2 Dinâmicas e emergentes .....	74
3.2.1.3 Socialmente construídas e contextualmente situadas .....	76
3.2.1.4 Experienciais .....	76
3.2.1.5 Mediadas .....	77
3.2.1.6 Paradoxais e contraditórias .....	77
3.2.1.7 Inconscientes .....	77
3.2.1.8 Dialógicas .....	78
3.3 METODOLOGIAS DE PESQUISA SOBRE CRENÇAS .....	81
3.3.1 Abordagem contextual.....	81
3.4 SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO E DE PRONÚNCIA	84
<b>4. METÁFORA CONCEITUAL</b> .....	<b>95</b>
4.1 SISTEMA CONCEITUAL HUMANO E CONCEITO METAFÓRICO.....	95
4.2 SISTEMATICIDADE DO PROCESSO METAFÓRICO .....	100
4.3 TIPOS DE METÁFORAS .....	103
4.4 A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DA VERDADE.....	110
4.5 OBJETIVISMO E SUBJETIVISMO: A SÍNTESE EXPERIENCIALISTA .....	114
4.6 ESTUDOS QUE ABORDAM A METÁFORA CONCEITUAL .....	115
<b>5. METODOLOGIA DESTA PESQUISA</b> .....	<b>120</b>

5.1 OS ESTUDOS PILOTO ANTES DESTA PESQUISA.....	121
5.2 DA ÉTICA DESTA PESQUISA.....	124
5.3 DOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA.....	124
5.4 DO CONTEXTO DOS PARTICIPANTES.....	129
5.5 DOS INSTRUMENTOS DESTA PESQUISA.....	133
5.5.1 Da Ficha de Identificação dos Participantes.....	133
5.5.2 Das Entrevistas Semiestruturadas.....	133
5.5.3 Dos círculos de diálogo.....	136
5.5.3.1 Os elementos estruturais do CCP.....	138
5.5.3.2 As cerimônias.....	139
5.5.3.3 As orientações.....	140
5.5.3.4 O bastão de fala.....	140
5.5.3.5 A coordenação/facilitação/guarda.....	141
5.5.3.6 O processo decisório consensual.....	142
5.5.3.7 A realização dos círculos de diálogo desta pesquisa.....	142
5.6 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE.....	143
5.6.1 PROCESSAMENTO METAFÓRICO DOS DADOS GERADOS NAS ENTREVISTAS.....	143
5.6.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO.....	148
<b>6. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>150</b>
6.1 INVENTÁRIOS METAFÓRICOS DE CRENÇAS SOBRE PRONÚNCIA.....	151
6.1.1 METÁFORAS EXPLÍCITAS SOBRE APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA....	152
6.1.2 METÁFORAS PROCESSADAS DAS ENTREVISTAS POR CATEGORIAS..	155
6.2 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS E DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO POR PARTICIPANTE.....	166
6.3 ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS ENCONTRADOS NOS DADOS.....	198
6.3.1 INTELIGIBILIDADE.....	199
6.3.2 CERTO E ERRADO, BOM E RUIM.....	207
6.3.3 FALANTE NATIVO.....	215
6.4 CARACTERÍSTICAS DESSAS CRENÇAS.....	219
6.4.1 ENTRELAÇAMENTO DE CARACTERÍSTICAS.....	220
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE 1 - ROTEIRO PILOTO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA</b>	<b>254</b>

<b>APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	
.....	<b>256</b>
<b>APÊNDICE 3 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES (FIP)</b>	<b>.....258</b>
<b>APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>	<b>.....260</b>
<b>APÊNDICE 5 - CÍRCULOS DE DIÁLOGO</b>	<b>.....262</b>

## 1 INTRODUÇÃO

o ponto de partida

Neste texto de introdução apresento minhas motivações para realização deste trabalho a partir dos três conceitos chave desta pesquisa: pronúncia (DALTON; SEIDLHOFER, 1994), crenças (BARCELOS; KALAJA, 2011) e metáfora conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Ao abordar cada um deles, faço uma relação com a minha trajetória de aprendizagem e com minha vivência profissional em sala de aula de ensino de inglês. Também apresento o contexto desta pesquisa e a necessidade que percebo de investigar sobre seus conceitos chave, diante da minha percepção da realidade de sala de aula de Língua Inglesa (LI) no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba (UTFPR-CT). Apresento ainda minha hipótese, os objetivos e as perguntas que me conduziram nesta investigação. Por último, descrevo a organização desta pesquisa, indicando o conteúdo que compõe cada um dos capítulos que se sucedem a este. Com isso, metaforicamente apresento o lugar de onde saí, que representa meu ponto de partida, até chegar ao final do período desta pesquisa.

### 1.1 MINHA MOTIVAÇÃO

o combustível que me impulsiona

Esta pesquisa está apoiada em três conceitos teóricos: crenças, pronúncia e metáfora conceitual. Começo a abordar minha motivação, então, por meu interesse pela pronúncia, que teve início nos primeiros anos da adolescência, enquanto estudava a LI na única escola de idiomas que existia na minha cidade, em Mandaguari, no norte do Paraná. Esse interesse foi sendo fortalecido ao longo dos meus 29 anos de atuação em sala de aula de ensino de inglês, trabalhando com crianças, adolescentes e adultos em contextos de escola de idiomas, ensino fundamental e médio e ensino superior. Qualifico meu interesse pela pronúncia a partir da ideia de motivação integrativa apresentada por Gardner (1992, 2001)<sup>1</sup> porque havia

---

<sup>1</sup> Em seu texto de 1992 Gardner organiza motivação em dois grupos: integrativa e instrumental. Essa organização foi originalmente proposta para tratar de aprendizagem de segunda língua e foi revisada em 2001 para abordar aprendizagem de língua estrangeira.

em mim uma vontade de fazer parte de uma comunidade onde a LI fosse a língua materna e a pronúncia era no meu entendimento uma grande expressão da habilidade oral, capaz de facilitar essa minha integração desejada. Além desse aspecto, o conceito de visão descrito por Dörnyei e Kubanyiova (2014)<sup>2</sup> também caracteriza minha motivação e interesse pela pronúncia da LI desde muito cedo, nas tantas vezes que eu me imaginava falando em inglês com outras pessoas, de um jeito que despertava em mim admiração pela pronúncia. Eu gostava dessa visão que era sempre muito prazerosa e gerava em mim um sentimento de satisfação. Naturalmente, eu não sabia que esses aspectos poderiam estar influenciando meu processo de aprendizagem. Eu só pude reconhecê-los teoricamente com o passar do tempo, conforme comecei a me inteirar das leituras acadêmicas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Entendo que foi por conta desse interesse que minhas experiências de formação acadêmica me levaram a investigar a pronúncia. Primeiro, tentando entender a maneira como a produção oral se desenvolve em sala de aula de alunos iniciantes de LI, no Curso de Especialização em Língua Inglesa da UEM (MARTINS, 2001). Depois, investigando a ocorrência de epêntese em fala direcionada de LI por alunos brasileiros, no Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (MARTINS, 2005).

Essa breve narrativa pode, por sua cronologia, dar indícios das concepções linguístico-metodológicas que permearam o início do meu processo de aprendizagem de LI, bem como de minha formação profissional inicial nos anos 1990. Naquela época, o ensino de LI no Brasil ainda vivia a expectativa de um método perfeito (BROWN, 2007), que fosse capaz de atender todos os contextos de ensino para todos os tipos de alunos e objetivos de aprendizagem, como também aconteceu com outros países. Os currículos dos cursos de Letras Inglês se dedicavam a discutir esses métodos com seus alunos e as escolas de idiomas se apresentavam, cada uma, como aquela que usava a metodologia mais recente, a Abordagem Comunicativa (AC) (*Communicative Approach*) (RICHARDS; RODGERS, 2001), não importando muito

---

<sup>2</sup> Os autores tratam de visão como sendo um conceito pautado em três aspectos: o futuro, o ideal e o desejo por mudança deliberada. Este conceito está relacionado com teorias modernas de motivação em LE a partir da ênfase no desejo do aprendiz de se aproximar do futuro que ele ou ela vislumbra ou tem como perspectiva. Seus pressupostos interconectam visão com identidade e preveem ações de construção, agência e fortalecimento da visão que podem ser favorecidas em sala de aula com o auxílio e interação com os colegas e professores.

qual seria a definição ou interpretação que a escola tinha sobre essa abordagem. Criada a partir de conceitos teóricos propostos por Chomsky nos anos 1960 e Halliday nos anos 1970, a AC deu destaque à competência e desempenho em LE. Essa proposta se apoiou na premissa de que a aprendizagem bem sucedida de uma LE passa por uma prática que prevê envolvimento dos alunos em processos reais de comunicação, com uso de estratégias reais de comunicação que vão permitir que os alunos aprendam a usar a língua.

Quanto às crenças, meu primeiro contato com a teoria e com pesquisas que investigam esse assunto em contexto de Linguística Aplicada (LA) se deu em contexto de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura Letras Português/Inglês da UTFPR, de Curitiba (LACERDA, 2014). Além disso, também me familiarizei com o conceito em reuniões do Grupo de Pesquisa de Fonética e Fonologia da UTFPR-CT, que nos levaram a investigar sobre a dicotomia pronúncia nativa e pronúncia inteligível (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013) e discutir o assunto no XXI Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná (CELLIP). As leituras que deram base para essa investigação sobre dicotomia da pronúncia foram as de Cruz (2007) e Brawerman e Kluge (2010). Textos como Barcelos (2001, 2003, 2006) e Horwitz (1987) com o Inventário de Crenças Sobre Aprendizagem de Língua - BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*) também foram importantes nessa aproximação com o conceito. Apesar de questionários fechados não serem uma escolha metodológica muito vista hoje em dia, na ocasião, o BALLI se mostrou como uma ferramenta útil para ambientação com o conceito de crenças. Também serviu para reconhecimento de algumas crenças dos meus alunos participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de Inglês e de seus alunos na rede pública de ensino. Essa experiência resultou em uma investigação feita pelos alunos, que tiveram suas primeiras experiências de pesquisa acadêmica e apresentação de trabalhos em eventos a partir dos resultados alcançados na pesquisa, ainda que bastante simples (MARTINS *et al.*, 2016a, 2016b).

Há ainda um outro fator decisivo para que o conceito de crenças fizesse parte desta pesquisa: minhas tentativas mal sucedidas de entrar no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Enquanto não conseguia entrar no programa, fui levada por Deus a um exercício de reflexão sobre o objeto de pesquisa que estava propondo e entendi que precisaria fazer mudanças em meu projeto, de uma forma que a pesquisa me levasse a novos conhecimentos, que poderiam ser usados além do

contexto da minha sala de aula. O conceito de crenças se enquadra facilmente nessa descrição, não se restringe ao contexto de ensino e, por isso, ganhou espaço em minhas escolhas teóricas.

Sobre a metáfora conceitual, trata-se de um construto novo em minhas leituras, que iniciei exclusivamente por conta desta pesquisa. Apesar de ser uma descoberta acadêmico-teórica recente para mim, minha retórica, por outro lado, é constantemente marcada pelo uso de metáforas, ainda que eu não me desse conta disso até o contato extensivo com as leituras sobre metáfora conceitual. Isso aconteceu primeiramente através da pesquisa de Kramsch (2006) e depois com Lakoff e Johnson (2003), que defendem que o sistema conceitual humano é caracteristicamente metafórico; que esse caráter metafórico é usado pela mente humana como uma alternativa para lidar com conceitos abstratos de uma forma mais concreta e que isso pode ser percebido através da linguagem humana.

Então, crenças e metáfora conceitual me pareceram uma boa alternativa para acessar o que os acadêmicos de Letras da UTFPR-CT pensam sobre a pronúncia, de uma maneira que entendia ser contextual e genuína. Isso, porém, não é tudo. Minha motivação para a realização desta pesquisa ainda passa por questionamentos pessoais, que exigiram que eu exercitasse minha coragem para admiti-los. Refiro-me a perguntas que me faço, como: por que alguns alunos relacionam sua identidade à pronúncia que têm em LI?, como os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês vão realizar processos de avaliação da habilidade oral em suas práticas docentes, considerando essa relação pronúncia/identidade?, que parte do mercado de trabalho de ensino de LI está alinhada com essa relação?, em que momento a pronúncia passou a ter caráter ideológico e político para esses futuros professores?, como isso se deu? Essas perguntas são fruto de observação do meu contexto de atuação com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT e fomentaram meu interesse sobre o que pensam os participantes desta pesquisa. Elas não representam as perguntas de pesquisa de trabalho, mas fazem parte do meu repertório cotidiano na interação com meus alunos.

Assim, considerando minha trajetória de aprendizagem e de ensino da LI, considerando as diferentes faces que compõem minha identidade de mulher, cristã reformada, casada, mãe de três filhos, professora, vinda do interior do Paraná, moradora de uma capital politizada como Curitiba, e considerando minha constante reflexão sobre as diferentes realidades com que interajo, me dedico a essa



investigação como quem caminha na direção oposta ao meu ponto de partida, sem, contudo, me esquecer de onde vim. Além do caráter investigativo, acadêmico e pedagógico com que trato esse trabalho, também o acolho como parte da minha prática constante de revisitação e consideração de mim mesma e das minhas crenças.

## 1.2 JUSTIFICATIVA, HIPÓTESE, OBJETIVOS, PERGUNTAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

a necessidade, a crença inicial,  
o lugar onde quero chegar, a bússola e o diário de bordo

A pronúncia é parte integrante da fala de uma língua e pode ser entendida como a maior expressão dessa habilidade. Ur (1997) trata da fala em LE como sendo a habilidade capaz de representar todas as outras, quando usamos o termo falante de uma língua:

Falar parece, intuitivamente o mais importante: pessoas que sabem uma língua são indicadas como 'falantes' dessa língua, como se falar incluísse todos os outros tipos de saberes; e muitos se não a maioria dos aprendizes de línguas estão primeiramente interessados em aprender a falar.<sup>3</sup> (UR, 1997, p. 120)

Desde o Curso de Especialização, tenho essa citação de Ur em alta consideração, por conta da abrangência semântica que ela atribui à atividade de fala. De acordo com Dalton e Seidlhofer (1994), a pronúncia é a produção e recepção de sons da fala e um recurso usado para se obter significado em contexto de uso. Apesar dessa definição ser de 26 anos atrás, trata-se de um construto que mesmo antes da popularização do termo inteligibilidade a partir do trabalho de Jenkins (2000), já abarcava as relações entre pronúncia, identidade e inteligibilidade. Esse exercício das autoras, de diálogo com vários assuntos pertinentes à pronúncia, perpassa temas como correção de pronúncia, aspectos emocionais e sociais, bem como os objetivos e vontades de aprendizagem dos alunos daquela LE. Nesta pesquisa, escolho olhar

---

<sup>3</sup> Todas as traduções deste trabalho foram feitas por mim e os textos originais a que se referem encontram-se em itálico, em nota de rodapé. *Speaking seems, intuitively the most important: people who know a language are referred to as 'speakers' of that language, as if speaking included all other kinds of knowing; and many if not most foreign language learners are primarily interested in learning to speak.*

para a pronúncia a partir desta perspectiva para também dialogar com dados autoetnográficos que sempre ocuparam espaço em minhas reflexões, no que diz respeito à condição de falante de inglês e sobre a minha própria prática docente, ainda que de forma não empírica.

Quanto ao ensino de pronúncia de inglês, Raihan e Deterding (2018) indicam que os modelos conhecidos como *Received Pronunciation*<sup>4</sup> (RP) e *General American*<sup>5</sup> (GA) prevalecem em contextos de ensino e pesquisa, apesar de serem anteriores às teorias pós-modernas, pós-estruturalista e pós-colonialistas. Entre os motivos que indicam a sobrevivência desses modelos, temos: a) a existência de grande extensão de material didático elaborado a partir desses modelos e amplamente disponível; b) a crença de professores de LE de que é necessário usar “um modelo estável de pronúncia” (RAIHAN; DETERDING, 2018, p. 214) como base de ensino; e c) a relutância para abandonar sotaques tidos como padrão, conforme Jenkins (2007) indica.

Um outro aspecto da área de ensino de línguas que também prevalece nos dias de hoje, ainda é o modelo do falante nativo (JORDÃO, 2009), quase sempre pautado nos padrões americano e britânico. Apesar das linhas do tempo e das organizações cronológicas indicarem que o falante nativo está morto, como Paikeday e Chomsky (1985) propõe em seu livro *The native speaker is dead!*<sup>6</sup>, esse conceito ainda permanece na fala dos alunos e no conjunto de inquietações enfrentadas por professores. É inegável a variedade de ingleses praticada por falantes de inglês em muitos países ao redor do mundo; é crescente a produção acadêmica sobre o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), que não considera o falante nativo como modelo para pronúncia; e, apesar desse contexto real, trabalhos como o de Walesko (2019) apontam para a não morte do falante nativo perante as concepções de pronúncia no imaginário de aprendizes de LI.

Entendo, com isso, que a sala de aula de LI lida com um paradoxo a respeito da pronúncia. De um lado conceitos pós-colonialistas que desvinculam a pronúncia de falantes não nativos da figura do falante nativo, entendendo que comparar as duas

---

<sup>4</sup> Termo usado para se referir à pronúncia “correta”, introduzido através de publicações em livros e dicionários, na Inglaterra dos anos de 1870, e usado com prestígio pela classe média no sul do país, principalmente em Londres e seus arredores.

<sup>5</sup> Termo originado nos anos de 1920 e popularizado nos anos de 1930, que designa a pronúncia do inglês já praticada entre colonizadores norte-americanos e nativos americanos.

<sup>6</sup> O falante nativo está morto!

pronúncias seria o equivalente a comparar patos e cisnes (COOK, 1999). Ou, para serem comparáveis, seria necessário que o falante não nativo nascesse de novo e dessa vez a LI deveria ser a primeira língua aprendida por essa pessoa (BLOOMFIELD, 1933). Ainda nesse lado do paradoxo, a síndrome do impostor (BERNAT, 2008; KRAMSCH, 2012) compõe esse contexto em que o falante não nativo busca legitimação de sua pronúncia em um falante nativo da LI de várias formas. De outro lado, a vontade dos alunos e o incentivo de professores para que a pronúncia se assemelhe à do falante nativo apontam para um paradigma fundamentado no falante nativo que supostamente estaria morto para a LA. Com base nessa constatação, entendo que há ainda aspectos intrigantes, que aqui são vistos como uma necessidade, para serem investigados sobre as crenças a respeito da pronúncia.

É com isso em mente que a condução desta pesquisa foi pautada na hipótese de que o sistema de crenças dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT é predominantemente paradoxal, conforme caracterizam Barcelos e Kalaja (2011). Quero dizer com isso que a minha hipótese prevê que as ideias norteadoras da retórica dos acadêmicos de Letras Inglês da UTFPR-CT sobre ensino e aprendizagem da pronúncia da LI são ancoradas em conceitos de ILF; e suas vontades e objetivos pessoais, porém, são marcados por conceitos de inglês como LE, que considera o modelo do falante nativo como alvo a ser alcançado. As bases para essa minha pressuposição estão em minhas observações da fala dos alunos sobre conceitos de língua e metodologias de ensino, em discussões acontecidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório de Inglês, por mim ministradas semestralmente. Então, essa hipótese, a qual também chamo de minha crença inicial, tem origem primeiramente em meu interesse pessoal pela pronúncia da LI e pela importância que pessoalmente atribuo a esse conceito, que me conduzem para observações e reflexões sobre minhas próprias aulas, sobre as falas de meus alunos, sobre conversas com meus pares, em várias situações e ambientes.

Apresento então, o Quadro 1 organizado em três colunas. Em uma coluna disponho os objetivos desta pesquisa, metaforizados como o lugar onde quero chegar. Em outra, as perguntas que nortearam o processo de investigação como uma bússola. Na última coluna indico os procedimentos adotados para a geração e análise de dados, que funcionaram como um diário de bordo nessa trajetória de investigação.

QUADRO 1 – OBJETIVOS, PERGUNTAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Objetivos	Perguntas	Procedimentos
1. Processar metaforicamente as crenças dos dois grupos de acadêmicos, intermediário e avançado <sup>7</sup> .	Quais conceitos e categorias de metáfora compõem as crenças dos alunos de Letras?	Analisar os dados através de processamento metafórico; organizar as metáforas em categorias conforme os diferentes conceitos a que se referem.
2. Construir inventários metafóricos de crenças dos alunos de Letras dos níveis intermediário e avançado, com metáforas explícitas, por grupos de alunos e transversal.	Quais crenças predominam no espaço de crenças dos acadêmicos, quais crenças compõem ponto de interseção entre os dois grupos?	Organizar em diferentes grupos as metáforas explícitas além das outras que foram processadas das entrevistas, conforme os níveis intermediário e avançado dos alunos.
3. Discutir as crenças dos participantes sobre pronúncia, de forma a destacar aspectos dos dados que podem ser corroborados e refutados.	Quais crenças encontradas nos dados das entrevistas dialogam com as crenças dos círculos de diálogo?	Comparar os dados discursivamente, destacar as crenças encontradas nas entrevistas que interagem com as dos círculos de diálogo.
4. Dialogar com conceitos relacionados à pronúncia encontrados nos dados.	Que conceitos sobre pronúncia estão fortemente presentes nos dados destes alunos? Como eles se apresentam?	Encontrar nos dados da entrevista semiestruturada e dos círculos de diálogo conceitos relacionados à pronúncia e problematizar a interação entre tais conceitos e o contexto da pesquisa.
5. Analisar as crenças a partir das características de Barcelos (2006), Barcelos e Kalaja (2006), Kramsch (2006), Barcelos e Kalaja (2011) Barcelos (2015) e Wolters (2019).	Que indícios das características de crenças há na fala dos acadêmicos? Existe alguma relação entre elas?	Buscar nos dados das entrevistas e dos círculos de diálogos as características das crenças. Estabelecer uma relação entre elas.

Fonte: a autora (2020)

<sup>7</sup> Os termos intermediário e avançado referem-se à autodeclaração feita pelos participantes da pesquisa quando do preenchimento da Ficha de Identificação dos Participantes (FIP), e às disciplinas e período que estavam cursando quando das entrevistas.

Saliento que os instrumentos metodológicos apresentados no Quadro 1 serão descritos no Capítulo 5, que trata da metodologia usada nesta pesquisa. Para isso, abordarei os aportes teóricos que os conceituam e tratarei das adaptações que precisei aplicar à entrevista semiestruturada e ao círculo de diálogo usados nesta pesquisa.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

a legenda para entender o mapa

Esta pesquisa foi realizada junto à área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa intitulada Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem. Este trabalho está organizado em sete capítulos, sendo esta introdução o Capítulo 1, em que apresentei minha motivação para esta pesquisa, a hipótese, os objetivos, as perguntas e os procedimentos que conduziram esta investigação, além deste item em que organizo a pesquisa.

No capítulo 2, trago diferentes abordagens de ensino da pronúncia de LE com o intuito de explorar em cada uma delas as orientações que conduzem o processo de ensino e aprendizagem desse aspecto da fala. Nesse sentido, apoio-me em autores como Dalton e Seidlhofer (1994) e Celce-Murcia *et al.* (1996) para o levantamento dessas abordagens. Também contextualizo o conceito (ILF) frente aos procedimentos de ensino, em alinhamento com o conceito de inteligibilidade (JENKINS, 2000, 2006, 2015). Encerro o capítulo apresentando algumas pesquisas que trataram da pronúncia, em diferentes contextos da LA.

No capítulo 3, apresento o conceito de crenças, primeiramente a partir de sua distinção do conceito de conhecimento (PAJARES, 1992). Depois, uso autores como Barcelos e Kalaja (2011) para caracterizar o conceito de crenças e Barcelos (2004) para contextualizar as pesquisas sobre esse construto, a partir de abordagens metodológicas usadas ao longo dos anos. Entre elas, exploro o uso de metáforas para a investigação sobre crenças (KRAMSCH, 2006) e sua importância em pesquisas que tratam do ensino e aprendizagem de LI. Para encerrar o capítulo, apresento algumas pesquisas que investigaram crenças sobre diferentes assuntos dentro da LA.

No capítulo 4, trato da metáfora conceitual a partir das conceptualizações de Lakoff e Johnson (2003), que exploram a ideia de o sistema conceitual humano ser

essencialmente metafórico. Então, entendo que a metáfora conceitual se apresenta como uma ferramenta para geração e análise de dados, de modo a fortalecer o uso de construções metafóricas em investigações sobre crenças. No capítulo 4 também esclareço as relações entre domínio fonte e domínio alvo e apresento a sistematicidade do processo metafórico, tipos de metáforas e propósitos de uso de metáforas ontológicas. Ao final, discuto a importância da teoria da verdade, também a partir de Lakoff e Johnson (2003) e apresento pesquisas em LA que usaram a metáfora conceitual.

No capítulo 5, apresento a metodologia aplicada a esta pesquisa, com descrição do contexto e dos participantes. Apresento a entrevista semiestruturada e o círculo de diálogo como instrumentos de pesquisa (ZEHR, 2015; PRANIS, 2010) e descrevo os procedimentos de geração, de tratamento e de análise dos dados.

No capítulo 6, apresento os resultados obtidos na pesquisa e a análise aplicada aos dados. Esses resultados são mostrados a partir da organização e criação de quatro inventários metafóricos de crenças dos alunos do nível intermediário e avançado de inglês, do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT. A partir do processamento metafórico dos dados crus obtidos através da entrevista semiestruturada e do círculo de diálogo, discuto as características das crenças e diálogo com conceitos relativos à pronúncia de LI.

No capítulo 7, quando das considerações finais deste trabalho, resgato os conceitos teóricos que fundamentaram a análise dos dados, bem como alguns resultados. Ainda, discuto as características das crenças e alguns conceitos relacionados à pronúncia, que prevaleceram nos dados dos participantes. Dedico atenção às implicações que esses resultados podem ter sobre a prática pedagógica de ensino de LI e ainda abordo algumas limitações desta pesquisa, sugerindo futuras investigações para a área de LA. É com vistas a essa legenda que proponho que este mapa seja lido.

## 2 PRONÚNCIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

um dos ingredientes do bolo

Em se tratando de pesquisas a respeito da pronúncia de LE, é certo dizer que esse tem sido um assunto de interesse de professores e alunos por muitos séculos, apesar de estar sempre desenhando um movimento de pêndulo no que diz respeito ao aumento e diminuição desse interesse (JONES, 2012).

Até a década de 1960 havia pouca pesquisa empírica sobre o assunto (MUNRO; DERWING, 2011). Essa situação começou a se modificar e mais pesquisas foram registradas quando a análise contrastiva<sup>8</sup> passou a ser conhecida e usada para organizar os currículos de ensino de LE. Esse era o começo de um movimento de pêndulo que pode ser percebido não apenas na trajetória de pesquisas sobre pronúncia, mas também na cronologia desse aspecto da LE, bem como em outros assuntos que norteiam os pressupostos teóricos da área.

Depois dessa alta no número de pesquisas, com o passar do tempo, na virada do século XXI, as publicações de investigações sobre pronúncia na LA se mostraram em número mais reduzido, principalmente por conta de uma mudança de paradigma no qual o foco no significado se sobrepôs ao foco na instrução para a forma da pronúncia. Alguns anos depois, seguindo o movimento de pêndulo, a partir dos anos 2000 houve novamente uma virada no quadro de pesquisas sobre pronúncia da LE, que estava em baixa (THOMSON; DERWING, 2015) e, desde então, mais investigações têm surgido sobre o assunto. Esses autores indicam que tal virada pode ser constatada através dos levantamentos que registram revisão de textos, conferências e trabalhos de conclusão de curso de graduação. Outro fator contribuinte para esse aumento no número de pesquisas sobre pronúncia foi o surgimento de conferências anuais como a *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching*<sup>9</sup> e a criação do *Journal of Second Language Pronunciation*<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Fundamentos teóricos formulados por Robert Lado no final dos anos 1950, que estabelece que aspectos da LE que são semelhantes ao da língua materna do aprendiz serão mais facilmente aprendidos e os que são diferentes, por sua vez, serão mais difíceis de serem aprendidos.

<sup>9</sup> Pronúncia no ensino e aprendizagem de língua estrangeira - essa conferência acontece anualmente, desde 2009, quando de sua primeira edição na *Iowa State University*, localizada na cidade de Ames, em Iowa, nos Estados Unidos.

<sup>10</sup> Jornal de pronúncia em língua estrangeira – esse jornal teve sua primeira edição em 2016 e acolhe pesquisas sobre aquisição, percepção, produção, ensino, avaliação e descrição da pronúncia de língua estrangeira em todos os contextos de aprendizagem.

Sobre a importância da pronúncia, opto pela abordagem de Dalton e Seidlhofer (1994), que tratam desse conceito como sendo um dos elementos relevantes para a construção da expressão de quem somos, ainda que de forma inconsciente. Por isso, registro no título desse capítulo a metáfora que estabelece a pronúncia como sendo um ingrediente do bolo, que se refere à nossa identidade, e pelo mesmo motivo considero importante trazer aqui uma noção de identidade, ainda que breve. Além disso, identidade é um dos itens abordados pela virada social<sup>11</sup> registrada em LA, impulsionada pela convocação de Firth e Wagner (1997) para que a área observasse mais esses aspectos sociais em contexto de aprendizagem de língua, o que tem promovido constante crescimento no número de pesquisas que tratam de identidade e ensino e aprendizagem de línguas (DE COSTA; NORTON, 2016).

Em termos de conceito, alinho meu entendimento aos pressupostos de Hall (2006) que trata de identidade como um processo de identificação em andamento, e não como algo acabado. Nesse sentido, Jordão (2007) destaca que esse processo se altera e se constrói socialmente ao passo que nos conhecemos e conhecemos o outro a partir das práticas discursivas. Também concordo com o aspecto distintivo de identidade apontado por Leffa (2012) ao afirmar que a identidade de uma pessoa pode ser destacada “por aquilo que a diferencia dos outros, incluindo traços físicos, posição social, preferências pessoais, idade, profissão, partido político, orientação sexual, etc. Nessa acepção de diferença, a identidade existe porque as pessoas não são idênticas” (LEFFA, 2012, p. 54,55). Para Leffa (2012), esse aspecto diferencial da identidade não se restringe apenas à observação de si em relação ao outro, mas também abarca a possibilidade de uma pessoa de se ver diferente dela mesma em outro momento da vida, o que também dialoga com o processo de identificação de Hall (2006). Entre as três dimensões de construção da identidade trazidas por Leffa (2012), geográfica, histórica e dialética, é nessa última que o autor também explora mais amplamente as práticas discursivas e seu papel no processo de construção da identidade. Na dimensão histórica, ele descreve o conceito de identidade como um dia tendo sido caracterizado como sólido, depois líquido, e “parece estar agora evoluindo para uma identidade em estado de vapor”. (LEFFA, 2012, p. 68). Essa

---

<sup>11</sup> Do inglês, *social turn*.



abordagem serve para ilustrar o entendimento de identidade que resulta da interação com várias outras pessoas, e, ao mesmo tempo com os vários contextos em que uma única pessoa assume diferentes identidades, o que a leva a um processo de fragmentação com a possibilidade de chegar ao nível da pulverização.

Considerando esses pressupostos, agrupo a pronúncia em um conjunto de informações integrantes do processo de identificação de uma pessoa, como as expressões faciais, postura, forma de andar ou outras maneiras de se comunicar. Da mesma forma que esses aspectos, a língua e a fala podem agir na construção da identidade de uma pessoa, indicando sua idade, classe social, grau de instrução, local de nascimento, entre outros. Para exemplificar o papel da fala como agente da construção de nossa identidade, pensemos em uma conversa por telefone com uma pessoa desconhecida e nas percepções possíveis a partir dessa fala. Referências como o tom de voz, o ritmo da fala e o sotaque, que são partes integrantes da pronúncia, podem nos permitir conhecer aspectos individuais e sociais que fazem parte da identidade dessa pessoa. Trata-se de um julgamento (DALTON; SEIDLHOFER, 1994) que avalia não apenas a fala, mas também a sociedade na qual é usada. Assim, diferentes expressões dessa língua podem indicar variedades.

De acordo com Dalton e Seidlhofer (1994, p. 5), variedades são “distinções dentro do código de uma língua”<sup>12</sup>. As autoras destacam que essas distinções podem ser sintáticas, lexicais, morfológicas e fonológicas e podem ser regionais ou sociais. Para Dalton e Seidlhofer (1994), as variedades regionais e/ou sociais relacionam-se apenas a aspectos fonéticos ao nível do som e são chamadas de sotaques. Apesar de entender que variedades regionais e sociais se aplicam a todos os segmentos constitutivos da língua, e não apenas aos aspectos fonéticos, como indicam as autoras, concordo com elas que essas variações podem indicar dimensões de prestígio, idade, classe social e grau de instrução do falante, entre outras. Então, pronunciar uma LE de uma forma ou de outra forma pode contribuir com a construção da identidade do falante e denotar uma relação de poder, direta ou indiretamente, ainda que não necessariamente percebida por todas as pessoas com quem esse falante interage.

---

<sup>12</sup> *Distinctions within the code of a language*

A importância da pronúncia não se restringe ao que ela pode representar no processo de construção de identidade de uma pessoa, mas também se relaciona à forma como nos sentimos por causa dela. Celce-Murcia *et al.* (1996) apontam que talvez a pronúncia seja a habilidade mais ligada ao ego dos alunos, podendo se entrelaçar com o grau de autoconfiança que eles têm, com suas percepções de valor próprio e com suas noções sobre como os outros os veem. Elas afirmam que:

Muitos podem defender que os alunos com ego forte preservam um aspecto estrangeiro marcante em suas falas porque eles são reticentes em alterar ou abandonar sua autoimagem, e que por outro lado, aqueles com egos mais permeáveis são mais propensos a adquirir um sotaque que se aproxima mais da língua alvo<sup>13</sup>. (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996, p. 295)

As autoras reconhecem que essa visão pode parecer simplista, mas indicam que os estudos de Guiora (1972) e Schumann (1975) apontam para o entendimento de que o ego<sup>14</sup> está centrado no núcleo do processo de aprendizagem de línguas, particularmente onde a habilidade da pronúncia está envolvida. Assim,

falar uma língua estrangeira pressupõe a operação radical de aprender e manipular uma nova gramática, sintaxe e vocabulário e, em limites extremos de proficiência, modificar uma das formas básicas de identificação por si mesmo e pelos outros, a forma como soamos<sup>15</sup>. (GUIORA, p. 144, 1972)

A pronúncia também pode se relacionar a outros aspectos individuais, como personalidade, condições emocionais e psicológicas (DALTON; SEIDLHOFER, 1994; JONES, 2012). O estudo de Hudson (1980), por exemplo, atribui à pronúncia nos moldes do padrão RP elementos como inteligência, competência profissional, poder de persuasão, diligência e privilégio social. Aspectos emocionais também são abordados nessa pesquisa e mostram os falantes como sendo distantes, pouco amigáveis, arrogantes e até mesmo desonestos.

Estou considerando aqui a ocorrência de possíveis impressões sobre aspectos identitários de um falante de LE a partir de sua pronúncia, e que podem ser

---

<sup>13</sup> *Many might argue that learners with strong egos retain a marked foreign flavor in their speech because they are reluctant to alter or abandon their self-image and that, conversely, those with more permeable egos are more likely to acquire a more targetlike accent.*

<sup>14</sup> Guiora (1972) chama a personalidade de ego da língua.

<sup>15</sup> *speaking a foreign language entails the radical operation of learning and manipulating a new grammar, syntax, and vocabulary and, at the extreme limits of proficiency, modifying one of the basic modes of identification by the self and others, the way we sound.*

percebidos mesmo que não relacionados aos padrões RP ou GA. Não estou propondo, porém, uma prática, de qualquer ordem, de determinação de identidade a partir dessas impressões, o que seria superficial ou até mesmo vazio. Mas estou considerando a existência de uma interpretação holística de aspectos que, em conjunto, constroem nossa identidade, indicam nosso sistema de crenças e nos posicionam socialmente.

Assim, me aproximo da reflexão de Dalton e Seidlhofer (1994, p.7), que tratam da pronúncia e da identidade relacionadas ao senso de comunidade que pode ser gerado nas pessoas. Elas afirmam que uma “pronúncia estrangeira”<sup>16</sup> pode situar o aluno fora do que elas chamam de “jogo de poder na comunidade de falantes nativos”<sup>17</sup> e que isso “pode ser um recurso ao invés de uma desvantagem”<sup>18</sup>. Ainda assim, as autoras abordam essa pronúncia estrangeira a partir de perspectivas antagônicas. Em se tratando de relações sociais, de um lado, a pronúncia próxima a do falante nativo pode: a) expressar solidariedade para com aquela comunidade; b) indicar uma motivação integrativa do aluno, em casos em que ele quer ser aceito por aquela comunidade; c) gerar nos membros daquela comunidade disposição para ajudar esse estrangeiro em caso de necessidade. Porém, de outro lado, a mesma pronúncia próxima a do falante nativo também pode: a) fazer os membros de uma comunidade de falantes nativos pensar que o estrangeiro está reivindicando pertencimento; b) ser condenável se para isso o aluno foi forçado a rejeitar sua identidade e se moldar a um código de conduta diferente (DALTON; SEIDLHOFER, 1994, p. 7)

Concordo com Dalton e Seidlhofer (1994) sobre a pronúncia estar relacionada à autoimagem e com isso os alunos podem preferir manter o sotaque de sua língua materna na LE com o intuito de preservar seu autorrespeito ou para ser aprovado por seus pares. Nessa mesma linha de pensamento, Jones (2012) defende que os alunos que querem manter uma identificação com sua própria cultura ou grupo social podem consciente ou inconscientemente querer conservar seu sotaque da língua materna na pronúncia da LE. Em contrapartida, quanto mais os alunos se identificam com falantes nativos da língua que estão aprendendo, mais vão querer soar como esses falantes

---

<sup>16</sup> *foreign accent*

<sup>17</sup> *power game in the native-speaker community*

<sup>18</sup> *... may therefore be an asset rather than a handicap.*

nativos. Acrescento ainda que outros alunos podem querer uma pronúncia parecida com a do falante nativo, não despercebidamente, mas com a intenção de através de sua pronúncia também fazer declarações sobre si mesmos, sobre sua identidade e sobre suas crenças, sejam elas quais forem. Em uma situação ou em outra, entendo a pronúncia como um ingrediente importante do bolo, ou seja, como uma parte integrante da identidade do aprendiz de LE, que traz informações sobre sua origem e até mesmo sobre sua perspectiva política, ainda que indiretamente.

No mesmo sentido, a pronúncia representa o aspecto que mais parece alterar as emoções dos alunos de LE, o que significa modificar o que pode vir a ser “a força mais influente na aquisição de línguas” (SCOVEL, 2000, p. 140), e um conceito que junto com outras variáveis afetivas “constituem a área que os pesquisadores de aquisição de segunda língua menos entendem” (SCOVEL, 2000, p. 140). Apesar desse pouco entendimento, o trabalho de Barcelos e Aragão (2018)<sup>19</sup> sobre emoções de professores destaca que as “emoções são essenciais para uma compreensão melhor das identidades dos professores e da transformação de seus eus”<sup>20</sup>, na perspectiva pós-estruturalista; que as emoções “representam várias formas de ser em relação às dinâmicas do ambiente ao redor”<sup>21</sup>, na perspectiva da biologia da cognição; e que as “emoções são entendidas conforme elas se relacionam com o comportamento e a atividade humana”<sup>22</sup>, na perspectiva da teoria sociocultural (BARCELOS; ARAGÃO, 2018, p. 508). Em resumo, vejo pronúncia como parte integrante da identidade, como aspecto da língua que pode interferir nas emoções e vejo emoções como agentes sobre a identidade, capazes de modificar crenças e de agir sobre o comportamento dos alunos. É nessa linha de entendimento que proponho olhar para a aprendizagem da pronúncia de LE, como sendo um ingrediente importante e bem incorporado a outros nessa mistura de bolo.

Para tratar de pronúncia, apresento neste capítulo abordagens de ensino de LE, considerando seus conceitos e princípios aplicados diretamente ao ensino da pronúncia. Além das abordagens de ensino, por conta da expansão do inglês e seu

---

<sup>19</sup> Os autores definem emoções sob três perspectivas: pós-estruturalista, biologia da cognição e teoria sociocultural.

<sup>20</sup> *Emotions are then essential to a better understanding of teachers' identities and the transformation of their selves*

<sup>21</sup> *represent various ways of being in relation to the dynamics of the immediate environment*

<sup>22</sup> *emotions are understood as they relate to human behavior and activity.*

status de ILF, encerro o capítulo discutindo implicações metodológicas decorrentes do ILF e do conceito de inteligibilidade.

## 2.1 ENSINO DE PRONÚNCIA A PARTIR DE DIFERENTES PROPOSTAS

receitas para ensinar

O contexto teórico e prático de ensino e aprendizagem de línguas foi marcado por um período, entre os anos de 1880 e 1980, que alguns pesquisadores chamam de busca (BROWN, 2012) por um método de ensino de LE que fosse o ideal. Esse método deveria ser único, deveria abranger diferentes públicos e deveria ser eficiente para ensinar LE em ambiente de sala de aula. Brown (2012) chamou esse período de obsessão de um século, por ter se iniciado por volta de 1880 com a publicação de *L'art d'enseigner et d'étudier els langues*<sup>23</sup> (GOUIN, 1880) e ter perdido força nos anos 1980. Já Stern (1985) chamou de preocupação prolongada. Essa busca, porém, perdeu força ao longo dos anos (KUMARAVADIVELU, 1994). Brown (2012) apresenta quatro razões pelas quais os métodos deixaram de ser uma busca: a) por serem rigorosamente prescritivos, de modo a apoiarem-se em hipóteses mais do que nos contextos reais e locais de ensino; b) por trazerem características peculiares para o ensino em estágios iniciantes, mas que não se sustentam em estágios avançados de aprendizagem da língua; c) por falharem na tentativa de se consolidarem como sendo o melhor entre todos e d) por representarem interesses outros, de ordem política, por exemplo.

Antes, porém, de perder força, essa busca também resultou em um embate entre terminologias como método, metodologia, estratégia e abordagem (LEFFA, 1988). As propostas trazidas nesta seção serão apresentadas conforme as designações estabelecidas em suas nomenclaturas originais, algumas como método outras como abordagem, por exemplo. Ainda assim, esclareço que meu entendimento sobre os diferentes termos se alinha aos de Brown (2012), para quem método se constitui em procedimentos prescritivos de ensino e abordagem compreende

---

<sup>23</sup> A Arte de Ensinar e Aprender Línguas Estrangeiras

a fundamentação teórica que respalda tudo o que acontece em sala de aula. É o conjunto cumulativo de conhecimento e princípios que permite aos professores, como ‘técnicos’ em sala de aula, diagnosticar as necessidades dos alunos, tratar os alunos com técnicas pedagógicas bem sucedidas, e avaliar os resultados desses tratamentos<sup>24</sup>. (BROWN, 2012, p.11)

Sobre abordagem, também considero importantes e complementares as definições: a) um termo guarda-chuva que compreende abordagens, planos e procedimentos (RICHARDS; RODGERS, 2001); b) atividades de sala de aula juntamente com a teoria que as fundamenta (PRABHU, 1990) e c) um conjunto de pressupostos que lidam com a natureza da língua, da aprendizagem e do ensino (ANTHONY, 1963). Entre essas e outras conceituações, Brown (2012) indica que a última, um conjunto de pressupostos, é a que tem resistido e subsistido à prova do tempo por acomodar as necessidades de pesquisadores e professores: trabalhar com um grupo de técnicas que se apresentam teoricamente fundamentadas e pensadas para atender alunos de diferentes contextos.

Celce-Murcia *et al.* (1996) apontam que o ensino de LE desenvolveu duas perspectivas amplas para o ensino de pronúncia. Uma delas é a de imitação intuitiva, única usada até o final dos anos 1890, que se baseia na habilidade do aluno de ouvir e imitar sons e ritmos da língua-alvo sem uso de instrução. A outra perspectiva é a analítica-linguística que, como o nome sugere, se pauta na instrução e faz uso de várias ferramentas como alfabeto fonético, descrições de modo de articulação, quadros e tabelas do aparato vocal para explicitamente chamar a atenção do aluno e fortalecer as atividades de escuta, imitação e produção dos sons e ritmos da língua. A relação estabelecida entre essas duas abordagens não foi de substituição de uma pela outra, mas de complementação da orientação de imitação intuitiva pela orientação analítica-linguística.

Outra organização de perspectivas de ensino de pronúncia é a de Murphy e Baker (2015) que apresentam quatro ondas de abordagens e preveem a construção de uma quinta onda. O Quadro 2, a seguir, elaborado com base em Murphy e Baker (2015) e Baker (2018) apresenta características dessas ondas, além de abordar o período de abordagens clássicas.

---

<sup>24</sup> *the theoretical rationale that underlies everything that happens in the classroom. It is the cumulative body of knowledge and principles that enables teachers, as ‘technicians’ in the classroom, to diagnose the needs of students, to treat students with successful pedagogical techniques, and to assess the outcome of those treatments.*

QUADRO 2 – ENSINO DE PRONÚNCIA EM DIFERENTES MOMENTOS

Ensino de Pronúncia	Características
Abordagens clássicas (antes de 1850): práticas de imitação intuitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetição</li> <li>- Pares mínimos</li> <li>- Imitação da pronúncia</li> <li>- Leitura em voz alta</li> </ul>
Primeira onda (entre os anos 1850 e 1880): prática de imitação intuitiva e inovações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso das abordagens clássicas</li> <li>- Introdução de um sistema de numeração de vogais</li> </ul>
Segunda onda (entre 1880 e 1980): surgimento de abordagens linguístico-analíticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso das abordagens clássicas e de práticas da primeira onda</li> <li>- Método Direto</li> <li>- Movimento da Reforma: ensino de fonologia</li> <li>- Abordagem Naturalística: foco na escuta</li> <li>- Método Audiolingual e Ensino Situacional de Língua</li> <li>- Estudo linguístico-científico e aplicação em sala de aula</li> <li>- Foco na inteligibilidade</li> <li>- Prática significativa</li> <li>- Hierarquias fonológicas</li> <li>- Filosofias de ensino de pronúncia</li> </ul>
Terceira onda (entre meio de 1980 e meio de 1990): estilos comunicativos de ensino de pronúncia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de princípios de ensino comunicativo de línguas em conjunto com práticas das ondas anteriores</li> <li>- Consideração do contexto e das necessidades dos alunos</li> <li>- Identificação dos sons problemáticos para os alunos</li> <li>- Uso de jogos, atividades de solução de problemas e diálogos que naturalmente oferecem conteúdo lexical com esses sons</li> <li>- Aplicação de vários exercícios para cada dificuldade percebida</li> </ul>
Quarta onda (meio de 1990 até 2015 <sup>25</sup> ): surgimento de pesquisa empírica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha de aspectos da fonologia a serem ensinados</li> <li>- Atenção para formas efetivas de ensinar</li> <li>- Interesse no que professores e alunos sabem e acreditam sobre o ensino de pronúncia</li> </ul>
Quinta onda (em projeção de construção a partir de 2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaque para a máxima da primeira onda: podemos e devemos ensinar pronúncia</li> <li>- Refinamento do foco da segunda onda: conhecimento de fonologia</li> <li>- Aumento da atenção dada pela terceira onda ao conhecimento de conteúdo pedagógico</li> <li>- Registro de conhecimento prático e pessoal dos professores</li> <li>- Integração contínua das três primeiras ondas</li> <li>- Expansão da base de pesquisa da quarta onda</li> </ul>

Fonte: adaptado de Murphy e Baker (2015) e Baker (2018)

<sup>25</sup> Murphy e Baker (2015) delimitam a quarta onda ao período que compreende o meio dos anos 1990 e os dias de hoje.

Com base nas perspectivas apresentadas no Quadro 2, passarei a descrever propostas e atividades que favorecem o contexto de ensino e aprendizagem de ensino de pronúncia. Os primeiros registros surgem com o Método Direto (*Direct Method*) do final do século XIX e início do XX. Seus procedimentos de ensino estão pautados na prática da imitação intuitiva, de forma que os alunos deviam imitar um modelo repetidas vezes, normalmente o melhor modelo disponível, podendo ser o professor ou uma gravação, com o intuito de aproximar sua pronúncia desse modelo. Conforme Larsen-Freeman (1986), suas principais atividades: leitura em voz alta, exercícios de pergunta e resposta, conversação sobre situações reais, ditado de textos em LE, exercícios de preencher lacunas, desenho a partir de ditado feito pelo professor ou pelo colega e atividades de escrita sobre temas escolhidos pelos alunos.

De acordo com Celce-Murcia *et al.* (1996), os pressupostos das Abordagens Naturalísticas mais recentes, que sucederam o Método Direto, também preveem um modo de fazer o ensino de pronúncia a partir da imitação intuitiva. É o caso da Resposta Física Total que se popularizou no Brasil como TPR<sup>26</sup> (*Total Physical Response*), de Asher (1977), e da Abordagem Natural (*Natural Approach*), de Krashen e Terrel (1983). Essas proposições tinham em comum a ideia de concentrar atenção inicialmente na atividade de escuta, sem exigência de fala dos alunos, para que com o tempo eles tivessem condições de internalizar o sistema sonoro da língua alvo. O pressuposto teórico seria que o desenvolvimento linguístico em uma segunda língua deve seguir a mesma sequência que aquisição de fala na primeira língua, na qual bebês primeiro passariam por um “período de silêncio” (CELCE-MURCIA, *et al.*, 1996).

Considerando a cronologia das propostas de ensino de LE, o Movimento da Reforma dos anos 1890 é conhecido como um fator importante para o surgimento da abordagem analítico-linguística. Desse movimento surgiu a Associação Internacional de Fonética (*International Phonetic Association*) em 1886, que criou o Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet*) (IPA) e estabeleceu a fonética como uma ciência dedicada à descrição e análise dos sistemas de som das línguas. Os conceitos adotados pela Associação se fundamentaram em quatro princípios: a) a

---

<sup>26</sup> As práticas pedagógicas do TPR resumem-se em uso de comando por parte de professor ou aluno, para execução de tarefas individuais ou sequenciais, o que evidencia a valorização do significado em detrimento da forma.



forma falada de uma língua é primária e deveria ser ensinada primeiro; b) as descobertas da fonética devem ser aplicadas ao ensino de línguas; c) os professores devem ter treinamento consistente em fonética e d) os alunos devem receber treinamento em fonética para estabelecer bons hábitos de fala (CELCE-MURCIA, 1996).

É sob a influência desses quatro princípios que o Método Audiolingual (*The Audiolingual Method*), com base na teoria behaviorista, se desenvolveu nos Estados Unidos no final dos anos 1940. Essa proposta também foi chamada de Método Militar (*Army Method*), por ter sido concebido com o intuito de preparar soldados para atuação em diversas partes do mundo. Nos anos 1950, a mesma abordagem se estabeleceu na Inglaterra, mas com o nome de Abordagem Oral (*Oral Approach*). Com nomes diferentes nos dois países, mas uma única abordagem, o Método Audiolingual atribuiu grande importância para a pronúncia, que passou a ser ensinada de forma explícita desde os estágios iniciais. Ele se assemelha ao Método Direto no que diz respeito à repetição de sons, palavras, expressões ou frases, a partir de um modelo, mas não se limita a essa prática. No Método Audiolingual e na Abordagem Oral, é papel do professor oferecer instrução fonética para os alunos e explorar contrastes em estruturas linguísticas com atividades como *minimal pair drill*<sup>27</sup>. Entre as atividades mais consideradas nessas abordagens, Larsen-Freeman (1986) destaca: a memorização de frases longas, a memorização e dramatização de diálogos, a conversação em pares e jogos de vários tipos (memorização, de pergunta e resposta, de construção de frases, de transformação de frases negativas em afirmativas e vice-versa, com pares mínimos).

Um outro momento importante nessa cronologia registra a influência da Gramática Gerativa Transformacional de Chomsky (1959, 1965) e da psicologia cognitiva de Neisser (1967) sobre as abordagens de ensino e surge, então, a Abordagem Cognitiva (*Cognitive Approach*). Seus proponentes argumentam que a pronúncia parecida com a do falante nativo é um objetivo irreal que não pode ser alcançado e, por isso, defendem que o tempo em sala de aula seria mais bem aproveitado se dedicado ao ensino de estruturas gramaticais e de vocabulário. Com isso, o ensino de pronúncia é reduzido e tem-se, então, mais um momento de pouco

---

<sup>27</sup> Exercícios de pares mínimos que usam palavras que têm uma única diferença de som na mesma posição, como *sheep/ship*, *least/list*, *seat/sit*.

interesse por esse aspecto da fala. Ainda assim, como que inadvertidamente ou em oposição às ideias da Abordagem Cognitiva, o Método Silencioso (*Silent Way*) de Gattegno (1972, 1976) se dedica ao ensino da pronúncia desde as primeiras aulas, com atenção dispensada não apenas para os sons isoladamente, mas também para aspectos como acento e entonação. Por conta da diferença entre as perspectivas vigentes e o Método Silencioso, essa proposta é agrupada em diferentes categorias, sendo chamada de outros estilos (COOK, 2008), de abordagens e métodos alternativos (RICHARDS, 1986) e ainda de abordagens humanísticas ou alternativas (JIN; CORTAZZI, 2011).

Apesar de trazer propósitos parecidos com o Método Audiolingual, o Método Silencioso se distingue por uma prática com foco no sistema sonoro da língua, mas sem o uso do alfabeto fonético. Também se caracteriza pela pouca quantidade de fala do professor atrelada ao uso de recursos como gestos que variam entre batidas para estabelecimento de padrões de ritmo, uso dos dedos para indicar número de sílabas e sílaba tônica e indicação de modos de articulação com exemplificação nos lábios, dentes e mandíbula. Outro aspecto característico do Método Silencioso são os materiais próprios do método, como a tabela de sons em cores, o quadro Fidel<sup>28</sup> de pronúncia, a tabela de palavras e as varas coloridas da Escala *Cuisenaire*. As atividades do Método Silencioso são resumidas por Larsen-Freeman (1986) como sendo: grande silêncio do professor, autocorreção e correção em pares, uso da tabela de sons em cores, da tabela de palavras, do quadro Fidel e das varas coloridas e uso de gestos.

Essa proposta é reconhecida por Celce-Murcia *et al.* (1996, p. 6) como sendo “melhor entendida se experimentada ao invés de lida, uma vez que nenhuma descrição vai capturar o engajamento real do aluno.”<sup>29</sup> As autoras também destacam que o Método Silencioso se mostra como uma abordagem que tem foco especial no ensino de pronúncia, que é favorecido pelo princípio de correspondência entre som e cor, oferecendo aos alunos o que Stevick (1980) chama de recurso interno, que ajuda a estabelecer um sentimento pela língua em termos de dicção, ritmo e melodia.

---

<sup>28</sup> O jogo de quadros Fidel de pronúncia (total de oito quadros) contém todos os padrões possíveis de ortografia para cada som da língua. Cada letra ou combinação de letras segue um código de cores, de forma que sons que são pronunciados de maneira igual recebem cor igual.

<sup>29</sup> *Better understood if experienced rather than read about, since any description fails to capture actual learner engagement.*

Outra abordagem de ensino de LE que também se dedica à pronúncia é conhecida como Comunidade de Aprendizagem de Língua (*Community Language Learning*) (CLL). A dinâmica de aula nesse contexto funciona a partir do uso de um gravador, que é um recurso chave da proposta, e requer que os alunos se sentem ao redor de uma mesa onde esse gravador deve estar posicionado. O professor normalmente se posiciona em pé, atrás do aluno que vai falar e apoia as mãos nos ombros desse aluno. O aluno comunica o que gostaria de falar na língua alvo, o professor oferece esse conteúdo ao aluno e ele repete até que consiga produzir esse conteúdo fluentemente. Nesse momento, a fala do aluno é gravada. Na sequência, o aluno ouve sua gravação e indica se gostaria de mais treino em algum aspecto da pronúncia. Em caso afirmativo, o professor se posiciona em pé atrás do aluno novamente e inicia uma técnica chamada de computador humano. Nesse caso, o aluno solicita ao professor, que faz o papel de computador, a pronúncia de um som, palavra ou expressão. O aluno, então, pode repetir e imitar os sons até que se sinta satisfeito com sua pronúncia. O aspecto de destaque nessa abordagem de ensino de pronúncia está na figura do aluno, como sendo um agente no processo de decisão. Ele seleciona o que quer praticar mais, decide a quantidade de repetição que acha necessária e, com isso, se aproxima da pronúncia alvo conforme o seu interesse.

Nos anos 1980, a AC surgiu e se estabeleceu com base no princípio que considera a comunicação como o principal propósito da língua. Pautada nisso, a AC propõe que o ato de comunicar deve ser o foco da sala de aula de LE e, com isso, o ensino de pronúncia ganha destaque nos procedimentos pedagógicos. Diferentemente do que se pode pensar, nesse momento cronológico de abordagens, o conceito de inteligibilidade já ocupava espaço nas considerações teóricas sobre pronúncia, de forma que antes mesmo de Jenkins (2000) as contribuições de Munro e Derwing (1995a) ainda hoje tem prestado imensa contribuição para as pesquisas em inteligibilidade. Antes ainda, conforme indicam Murphy e Baker (2015), as discussões de Abercrombie (1949) sobre inteligibilidade já se mostravam em consonância com os temas contemporâneos. Ainda que em contexto de AC, o conceito de inteligibilidade pode ser identificado em postulações como “o que importa para os alunos é adquirir um sotaque que seja ‘inteligível’ ou alcançar ‘inteligibilidade

confortável’.”<sup>30</sup> (KENWORTHY, 1987, p. 3). Na mesma concepção teórica, Celce-Murcia *et al.* (1996) apontam que apesar dos esforços dedicados ao ensino de pronúncia, o objetivo dessa tarefa não é fazer com que os alunos soem como nativos. Para elas, um objetivo mais realístico para o ensino desse aspecto da língua seria possibilitar aos alunos condições de ultrapassar o nível limite necessário de pronúncia<sup>31</sup>, de forma que as características dessa pronúncia não diminuam a habilidade para comunicar, ainda que pare o questionamento sobre qual seria esse limite necessário de pronúncia. É verdade, contudo, que foi com o estudo de Jenkins (2000) que o termo inteligibilidade ganhou mais evidência, juntamente com o conceito de ILF, uma vez que a LI ganhou status de língua global. Sobre o trabalho de Jenkins ser um marco, Szpyra-Kozłowska (2018) inicia seu texto sobre modelos de instrução para pronúncia no contexto global, destacando que:

foi o estudo provocativo de Jenkins (2000) que reavivou atenção contemporânea para a pronúncia de inglês como língua franca (ILF). Suas contribuições têm sido importantes para questionar a pertinência dos modelos de falantes nativos na pedagogia da pronúncia de inglês.<sup>32</sup> (SZPYRA-KOZŁOWSKA, 2018, p.233)

Assim, ainda que menções à ideia de inteligibilidade fizessem parte das concepções teóricas da AC, uma consideração pontual sobre o assunto parece não ter sido consolidada nessa abordagem<sup>33</sup>. Aspectos como tom de voz, posição de neutralidade da língua, grau de atividade muscular e outros que contribuem com a qualidade de voz e com o sotaque atribuído à LE passam a ganhar destaque. Sobre como ensinar a pronúncia na AC, Celce-Murcia *et al.* (1996) propõem que antes de responder a esse questionamento é necessário revisar as técnicas e materiais que antes estavam sendo tradicionalmente usados para essa tarefa. Essa revisão gera uma lista de 10 itens que organizo no Quadro 3:

---

<sup>30</sup> *...what is important for learners is to acquire an accent which is ‘intelligible’, or to achieve ‘comfortable intelligibility’.*”

<sup>31</sup> Celce-Murcia *et al.* (1996) se apoiam na concepção de Hinofotis e Bailey (1980) de que há um nível limite de pronúncia necessário para falantes não nativos de inglês e que se a pronúncia dos alunos estiver abaixo desse nível, eles terão problemas na comunicação oral, independentemente da boa qualidade de seus conhecimentos de gramática e/ou vocabulário.

<sup>32</sup> *it was the publication of Jenkins’s (2000) provocative study that revived contemporary attention to the pronunciation of English as a lingua franca (ELF). Her contributions have played a major role in challenging the appropriateness of NES models in English pronunciation pedagogy.*

<sup>33</sup> O conceito de inteligibilidade será mais explorado na Seção 2.2 deste trabalho, que trata do ensino de pronúncia a partir do conceito de inglês como língua franca.

QUADRO 3 - RECURSOS PARA ENSINO DE PRONÚNCIA

Recursos para ensino de pronúncia	Descrição
Ouvir e imitar	Técnica usada no Método Direto e no Audiolingual, aprimorada com o uso de gravações, laboratórios de línguas e vídeos.
Treinamento fonético	Uso de descrições, diagramas articulatórios alfabeto fonético, trazidos do Movimento da Reforma de 1890.
Atividades de pares mínimos	Técnica introduzida pelo Método Audiolingual para ajudar na distinção de sons parecidos, com exercícios que começam com treinos de palavras e avançam para treino de sentenças.
Pares mínimos contextualizados	Tentativa de Bowen (1972, 1975) de combater as críticas da Abordagem Cognitiva que indicavam que os treinos aconteciam fora de contexto e sem sentido.
Recursos visuais	Reforço das descrições dos sons com uso de recursos visuais como tabela de sons e cores, quadro Fidel, figuras e espelhos, entre outros.
Trava-línguas	Técnica usada como estratégia de correção da fala de falantes nativos
Atividades de aproximação de desenvolvimento	Técnica em que alunos de LE são instruídos a seguir os passos de crianças falantes nativas de inglês, quando aprendendo alguns sons específicos da língua.
Treino de troca de vogais e de acento por afixação	Técnica apoiada nas regras da fonologia gerativa de Chomsky e Halle (1968), aplicada à alunos de nível intermediário e avançado de proficiência da língua.
Leitura em voz alta/declamação	Foco em acento, ritmo e entonação, com uso de gêneros orais como discursos, poemas, peças e diálogos.
Gravação da produção dos alunos	Uso de gravações de áudio e/ou vídeo, de falas ensaiadas, espontâneas, conversas livres e atividades em pares, que posteriormente são usadas para autoavaliação, avaliação pelo professor e pelos colegas.

Fonte: adaptado de Celce-Murcia *et al.* (1996, p. 7-11)

Observando esse quadro é possível perceber que a maior parte das atividades e materiais tem ênfase no ensino de pronúncia em âmbito de palavras isoladas (recursos de 1 a 8) e não em âmbito de diálogos (recursos 9 e 10). Então, na AC, o alvo de professores e linguistas passa a ser o desenvolvimento de maneiras e

de materiais que fossem mais apropriados para o ensino da pronúncia na perspectiva do discurso, por conta de influência das abordagens com base no discurso, em voga na época. Aspectos suprasegmentais como ritmo, acento e entonação, alocados em contexto de discurso, passam a ganhar destaque nas práticas de ensino, em detrimento de treinos de aspectos segmentais da língua. Com vistas à abordagem baseada no discurso, Gilbert (1994) propõe três princípios norteadores para acompanhar os professores em práticas pedagógicas que fossem além dos procedimentos tradicionalmente adotados até a época da AC: a) uso de recursos além dos treinos mecânicos ou das regras; b) ênfase em aspectos musicais da pronúncia (suprasegmentais) mais do que nos sons e c) ensino de padrões reais de fala, com oportunidade de prática pelos alunos em contextos eficientes de uso de recursos discursivos.

Assim, um equilíbrio entre esses dois grupos de conteúdo, segmento e suprasegmento<sup>34</sup>, passou a ser percebido nos currículos de ensino de inglês como LE, dentro da AC, e que permanece como um aspecto importante para o ensino e pesquisa sobre pronúncia nos dias de hoje (ZIELINSKI, 2015). Esse ponto de equilíbrio no foco de pronúncia dentro da AC está relacionado ao entendimento de que a inabilidade para distinguir sons que têm uma alta carga funcional em ambos os aspectos, segmento e suprasegmento, podem ter impacto negativo na comunicação oral de falantes não nativos de inglês (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996). Porém, Richards e Burns (2012) apontam que há uma necessidade crescente de programas que ofereçam as habilidades e competências exigidas pelo cidadão global dos dias de hoje, bem como uma necessidade de abordagens mais efetivas para a preparação do professor de línguas. Por conta da lacuna entre demanda e oferta é que a revisão de currículos e inovação se faz importante em todo o mundo. Com isso em mente, me parece que a pergunta inicial da AC que se concentrava em como ensinar pronúncia (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996) passa a ser articulada com informações sobre o que ensinar, considerando as necessidades locais e globais dos aprendizes, que leve em conta uma combinação entre aspectos segmentais e suprasegmentais.

---

<sup>34</sup> Segmento refere-se à cada fonema distintivo na língua que permite diferenciar uma palavra de outra. O inventário de vogais e consoantes de qualquer língua é chamado de aspectos segmentais (CELCE-MURCIA *et al.* 1996). Suprasegmento refere-se aos aspectos prosódicos da língua e pode ser dividido em duas categorias: das palavras (acentos, redução, assimilação, elisão e fala conectada) e o da frase (ritmo, acento e entonação).

Em termos de recursos para o ensino da pronúncia, Celce-Murcia *et al.* (1996), sugerem atividades que têm origem em outras áreas (dramaturgia, psicologia e patologia da fala), para serem adaptadas e servirem como estratégias de ensino da pronúncia. As autoras reconhecem que nem todos os professores se sentem atraídos por essas atividades pela forma como elas divergem de suas práticas já tradicionalmente adotadas e também porque podem divergir das crenças pedagógicas que esses professores podem ter, tais como:

que a fala parecida com a do nativo deveria ser o modelo alvo, que o professor deveria decidir sobre os planos de instrução e conduzir as atividades de instrução, que o foco exclusivo das aulas de pronúncia deveria ser acuidade e finalmente que a instrução acontece exclusivamente dentro de sala de aula. <sup>35</sup> (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996, p. 290)

Para Celce-Murcia *et al.* (1996), essas crenças podem ser vistas como agentes que desafiam o uso de atividades de pronúncia que não se enquadram no grupo daquelas tradicionalmente usadas até o surgimento da AC. Celce-Murcia *et al.* (1996) propõem atividades para o ensino de pronúncia, distribuídas em cinco categorias diferentes: atividades para construção da fluência, uso de mecanismos multissensoriais, uso de material autêntico, técnicas de Psicologia e Dramaturgia e uso de tecnologia. O Quadro 4 apresenta as atividades recomendadas para construção de fluência. Trata-se de exercícios que envolvem interação entre diferentes alunos, tempo determinado para essa interação e atividades que requerem uso de tabuleiros com vários tópicos a serem abordados pelos alunos.

QUADRO 4 – ATIVIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE FLUÊNCIA

<b>Atividades para construção de fluência</b>	
<b>Recurso</b>	<b>Descrição</b>
Exercício efetivo de escuta (para aumentar o nível de confiança dos alunos e promover a fluência)	O professor modela escuta acolhedora ao conversar por três minutos com um aluno sobre um assunto de escolha do aluno. O restante da sala observa e toma nota sobre o comportamento que o professor teve e, ao final, esses alunos compartilham suas anotações em um tempo de dois minutos. Depois, os alunos se organizam em grupos de três e desenvolvem conversas a partir do modelo observado: um falante, um ouvinte e um observador.

<sup>35</sup> *That nativelike speech should be the target model, that the teacher should decide on the instructional agenda and lead instructional activities, that the sole focus of pronunciation lessons should be accuracy, and finally that instruction occurs exclusively inside the classroom.*

Oficina de fluência (para aumentar o nível de confiança dos alunos e promover a fluência)	Em pares, os alunos ficam em pé, em círculo, para conversa de quatro minutos sobre um assunto escolhido pelo professor. Eles exercitam a escuta acolhedora e, acabando o tempo, um dos alunos se move para formar outra dupla e conversar sobre o mesmo assunto por dois minutos. Em seguida, esse mesmo aluno se move e conversa com o próximo par por um minuto. Ao término, o professor pede para os alunos que não se moveram contarem sobre o que ouviram. A atividade é repetida, agora com diferentes alunos se movendo no círculo. Para reflexão sobre a fluência, os alunos conversam sobre como eles observam os níveis de fluência nas três rodadas distintas.
Roda de discussão (para melhorar a pronúncia)	Atividade realizada em grupos de até seis alunos, com uso de uma figura em formato de roda, dividida em seis partes. Cada parte contém um assunto para conversa, frases de efeito sobre esse assunto e números que indicam o participante a discutir sobre o assunto. É necessário também dados para determinar os assuntos e a dupla de participantes de cada rodada.
Tópicos sobre valores e preferências (para melhorar a pronúncia)	Atividade para até cinco alunos, com uso de um tabuleiro dividido em espaços que trazem tópicos a serem comentados ou discutidos. Um por vez, cada aluno lança o dado que define a quantos espaços ele deve avançar e, conseqüentemente, o assunto sobre o qual ele deve falar por um minuto. Ao parar em um espaço do tipo “tópico livre”, um outro colega sugere o assunto e o aluno tem opção de não discutir aquele tópico. O jogo termina quando o primeiro aluno chegar até o final do tabuleiro.
Colagem para apresentação pessoal (para melhorar a pronúncia)	Atividade inicia com o professor modelando sua apresentação pessoal, com uso de pequenos cartazes com colagem. Em seguida os alunos preparam suas colagens e fazem suas apresentações pessoais. A colagem também pode ser feita em casa, como lição, e a apresentação realizada em sala.

Fonte: adaptado de Celce-Murcia *et al.* (1996, p. 290-295)

As atividades para construção da fluência, propostas no Quadro 4, dão destaque para os aspectos suprasegmentais da pronúncia e funcionam a partir de um ambiente colaborativo de sala de aula, de diversidade de assuntos e de escuta acolhedora. Elas também apontam para uma prática reflexiva a ser exercida pelos alunos, o que fica explícito nas atividades chamadas de exercício efetivo de escuta e oficina de fluência.

O Quadro 5 apresenta atividades com uso de mecanismos multissensoriais para o ensino de pronúncia e tem direcionamento específico para os aspectos segmentais da pronúncia, como treino de sons específicos, reconhecimento de posições dos órgãos envolvidos na fala a partir do toque e descrição de duração das vogais por gestos corporais.



QUADRO 5 – ATIVIDADES COM MECANISMOS MULTISSENSORIAIS PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA

<b>Uso de mecanismos multissensoriais para ensino de pronúncia</b>	
Reforço visual e auditivo	Uso de repetição como um recurso mnemônico em que o som que se quer treinar é associado a frases ou situações. Um exemplo desse recurso de memorização é “ <i>The rain in Spain stays mainly in the plain</i> ” para a prática de /ey/ e o som de um trem em movimento para a prática de /tʃ/.
Reforço tátil	Uso de descrição da posição dos órgãos envolvidos na fala; toque dos dedos no pescoço para sentir a vibração das pregas vocais ou posicionamento da mão em frente a boca para reconhecer a ocorrência de aspiração. Uso de fósforos para observar o assopramento, de elásticos para verificar a duração de vogais, de espelhos para conferir posição e movimentos dos órgãos da fala, apitos do tipo <i>kazoo</i> para exemplificar padrões de entonação.
Reforço cinestésico	Uso dos braços e dos dedos pra traçar no ar contornos representativos de entonação; contagem com os dedos de números de sílabas, toque dos dedos no nariz para reconhecimento de sons nasais; indicação de duração de vogais com uso dos dedos polegar e indicador denotando tamanho; uso de palmas, estalo de dedos e batidas na carteira para representar ritmo, uso de <i>jazz chants</i> (técnica em que o professor modela pequenas frases ou combinações de frases que podem ser de autoria do professor ou dos alunos, de forma rítmica e compassada, usando estalos dos dedos e palmas).

Fonte: adaptado de Celce-Murcia *et al.* (1996, p. 295-299)

As atividades propostas no Quadro 5 parecem se beneficiar da inteligência cinestésica e musical, apresentadas na teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1983). Os recursos presentes nessas atividades são envolventes e descontraídas, além de suscitar criatividade, representada pela musicalidade das palmas, estalos e ritmos.

O Quadro 6 também explora a criatividade dos alunos quando propõe o uso de poemas, piadas e marchinhas para aprimorar aspectos suprasegmentais como ritmo e velocidade da fala.

QUADRO 6 – USO DE MATERIAL AUTÊNTICO PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA

<b>Uso de material autêntico para ensino de pronúncia</b>	
Uso de material autêntico	Uso de rimas infantis, slogans publicitários, marchinhas, tirinhas, piadas, poemas e versos para explorar aspectos de entonação, combinação de sons, ritmo, velocidade e especificidades de aspectos segmentais

Fonte: adaptado de Celce-Murcia *et al.* (1996, p. 299-305)

O grupo de atividades apresentadas no Quadro 7 aborda o ensino de pronúncia a partir de técnicas encontradas nas disciplinas de Psicologia e Dramaturgia. Eles exploram exercícios que compreendem desde o controle da respiração até o uso de procedimentos da programação neurolinguística para a diversificação dos elementos das aulas e atividades de representação cênica ainda que na forma simplificada de mímica.

QUADRO 7 – USO DE TÉCNICAS DA PSICOLOGIA, DRAMATURGIA E OUTRAS DISCIPLINAS

<b>Técnicas da Psicologia, Dramaturgia e outras disciplinas</b>	
Técnicas da Psicologia	Exercícios de respiração para criar ambiente agradável de aprendizagem, acompanhados de atividades de imaginação em que o professor faz leitura de um <i>script</i> conduzindo os alunos com descrição de lugares, situações e pessoas em diversos contextos. Uso de procedimentos de programação neurolinguística, com alteração de rotinas, uso de músicas e movimentos corporais dos alunos para criação de ambiente favorável para atividades ou momentos específicos da aula.
Técnicas da Dramaturgia	Técnicas de modulação de voz para desenvolver controle sobre o tom de voz, volume e velocidade. Uso de mímica de diálogos como as técnicas de <i>mirroring</i> (imitação simultânea de gestos e fala), <i>tracking</i> (imitação simultânea de fala apenas), <i>shadowing/echoing</i> (imitação da fala ligeiramente após o falante, como se fosse um eco). Uso de atuação em pequenas peças ou outros gêneros literários.

Fonte: adaptado de Celce-Murcia *et al.* (1996, p.305-311)

O Quadro 8 traz as últimas propostas de atividades para o ensino de pronúncia e se pauta em recursos tecnológicos para apoio das práticas docentes. Essas atividades também exploram a criatividade dos alunos através de gravação de áudio e vídeo dos alunos e são aprimoradas com a possibilidade de ouvir e/ou assistir essas produções, o que também permite exercícios de reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

QUADRO 8 – USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO DE PRONÚNCIA

<b>Uso de tecnologia no ensino de pronúncia</b>	
Diário de diálogos orais	Gravação de diálogos ou outros textos orais pelos alunos, com posterior feedback pelo professor
Multimídia	Uso de recursos que permitem associar som e imagem, de forma a democratizar e promover o acesso dos alunos à LE. Filmagem de atividades desempenhadas pelos alunos, como pequenos discursos, esquetes,

	discussões, debates, simulações atividades em pares, seguida de análise e comentários sobre aspectos da pronúncia, pelos pares e pelo professor.
Instrução assistida pelo computador	Uso de programas de computador para gravação de trechos orais e posterior comparação com arquivos oferecidos pelo próprio programa; programas para familiarização do aparelho fonador através de animação; programas para identificação e descrição de sons; programas em formato de jogos com conteúdo relacionado a aspectos da pronúncia.
Recursos de espectro da fala	Uso de recursos com ilustração de espectros da fala combinados com outras formas de instrução sobre a pronúncia.

Fonte: adaptado de Celce-Murcia *et al.* (1996, p.311-318)

De maneira geral, as atividades descritas nos Quadros 4, 5, 6, 7 e 8 se preocupam com aspectos segmentais e suprasegmentais da pronúncia e consideram pontos importantes do contexto de sala de aula, como o ambiente, aspectos emocionais e avaliação, além de articularem com os três princípios propostos por Gilbert (1994), frente às metodologias pautadas pela abordagem discursiva: uso de outros recursos que não apenas mecânicos ou regras, ênfase em aspectos suprasegmentais da pronúncia, ensino e prática com padrões reais de fala.

Essas atividades fazem parte dos procedimentos metodológicos que surgiram com a AC e se desenvolveram no período pós-AC, e que ainda hoje podem ser facilmente encontradas em sala de aula de LE. Porém, outros conceitos passaram a ser discutidos na LA, sobre o ensino de pronúncia. Em sua maioria, esses novos conceitos estão atrelados ao status de língua franca atribuído à LI, que será discutido na Seção 2.2.

## 2.2 ENSINO DE PRONÚNCIA A PARTIR DO CONCEITO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

receitas para ensinar usando um ingrediente específico

Tendo a LI se tornado uma língua da globalização, das comunicações internacionais, do comércio e das negociações, do turismo, da mídia e da cultura pop, as motivações para se aprender essa língua também foram alteradas (RICHARDS; BURNS, 2012). As mudanças no cenário, porém, não tratam apenas da motivação para a aprendizagem. Por conta dessa expansão global, a LI deixa de ser vista como

propriedade de seus falantes nativos e passa a ser entendida como um produto internacional (RICHARDS; BURNS, 2012). Com isso, apesar de a AC ser amplamente adotada para o ensino de inglês no mundo todo desde o começo dos anos 1990, Richards e Burns (2012) apontam que muitos profissionais da área preferem não usar o termo AC para se referirem às suas práticas metodológicas. Ao invés disso, esses profissionais optam por apoiar sua pedagogia em um grupo de princípios gerais que podem ser aplicados de formas diferentes, dependendo do contexto de ensino, da idade e nível dos alunos, de seus objetivos de aprendizagem e assim por diante. Esses princípios são resumidos da seguinte maneira, conforme Richards e Burns (2012):

- A aprendizagem de uma segunda língua é facilitada quando os alunos estão motivados a aprender e engajados na interação e na comunicação significativa;
- Atividades e exercícios de sala de aula efetivos oferecem oportunidades para os alunos negociarem sentido, expandirem seus recursos de linguagem, notarem como a língua é usada e fazerem parte de uma troca interpessoal significativa;
- A comunicação significativa resulta do processamento de conteúdo relevante, intencional, interessante e engajador pelos alunos;
- Comunicação é um processo holístico que frequentemente demanda o uso de várias habilidades linguísticas ou modalidades;
- A aprendizagem da língua é facilitada tanto por atividades que envolvem aprendizagem indutiva ou de descoberta de regras estruturais de uso e de organização da língua, quanto por atividades que envolvem análise e reflexão sobre a língua;
- A aprendizagem da língua é um processo gradual que envolve uso criativo da língua, da avaliação e do erro. Apesar de os erros serem um produto normal da aprendizagem, o objetivo último desse processo é ser capaz de usar a nova língua com precisão e fluência;
- Os alunos desenvolvem seus próprios caminhos para aprender uma língua, avançam em velocidades diferentes e têm necessidades e motivações diferentes para aprender essa língua;
- Aprendizagem bem-sucedida envolve o uso de estratégias efetivas de aprendizagem e de comunicação;
- O papel do professor na sala de aula de LE é o de facilitador e de conhecedor da língua, que cria um clima favorável para a aprendizagem da língua e oferece oportunidades de apoio para os alunos usarem e praticarem a língua e também para refletirem sobre o uso da língua e o processo de aprendizagem;
- A sala de aula é uma comunidade onde os alunos aprendem através da colaboração e do compartilhamento<sup>36</sup>. (RICHARDS; BURNS, 2012, p. 2, 3)

---

<sup>36</sup> *Second language learning is facilitated when learners are motivated to learn and are engaged in interaction and meaningful communication. – Effective classroom learning tasks and exercises provide opportunities for students to negotiate meaning, expand their language resources, notice how language is used, and take part in meaningful interpersonal exchange. – Meaningful*

Para McKay (2012a), esse conjunto de princípios parece se alinhar mais com a noção de Inglês como Língua Internacional (ILI), que deixa a ideia de competência comunicativa para adotar o construto da “competência intercultural”<sup>37</sup> (RICHARDS; BURNS, 2012, p. 6) como sendo um objetivo a ser alcançado por ambos, falantes nativos e falantes não nativos. A competência intercultural se concentra em como se comunicar de formas que são apropriadas em diferentes cenários interculturais, sejam quais forem as particularidades advindas dessas diferentes culturas. Para os autores, a diversidade compreende elementos como motivações, necessidades, habilidades, estilos de aprendizagem, histórias de aprendizagem e contexto cultural (RICHARDS; BURNS, 2012).

O conceito de ILI, juntamente com outros termos, tem origem nas ideias apresentadas por Kachru (1985), com os círculos dos *World Englishes* (WE), nas proposições de Jenkins (2000, 2006) e no *New Englishes* de Crystal (2003). Entre eles, tem-se ainda o EIL (*English as International Language*), inglês como língua internacional (ILI); o EAL (*English as Additional Language*), inglês como língua adicional (ILA); o EintraL (*English as an Intranational Language*), inglês como língua intranacional (ILIntra); e o EGL (*English as a Global Language*), inglês como língua global (ILG). Sobre essa diversidade de nomenclaturas, Kumaravadivelu (2012, p.16) destaca o fato de que “não há consenso na área sobre nenhum destes rótulos e o que eles significam”<sup>38</sup>. Ainda que não havendo consenso, há, por outro lado, considerações importantes sobre o papel que esses conceitos exercem na LA. Canagarajah (2013) destaca que os modelos WE, ILI e ILF apresentam pressupostos

---

*communication results from students processing content that is relevant, purposeful, interesting, and engaging. – Communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities. – Language learning is facilitated both by activities that involve inductive or discovery learning of underlying rules of language use and organization, as well as by those involving language analysis and reflection. – Language learning is a gradual process that involves creative use of language and trial and error. Although errors are a normal product of learning the ultimate goal of learning is to be able to use the new language both accurately and fluently. – Learners develop their own routs to language learning, progress at different rates, and have different needs and motivations for language learning. – Successful language learning involves the use of effective learning and communication strategies. – The role of the teacher in the language classroom is that of a facilitator and language expert who creates a classroom climate conducive to language learning and provides supportive opportunities for students to use and practice the language and to reflect on language use and language learning. – The classroom is a community where learners learn through collaboration and sharing.*

<sup>37</sup> “intercultural competence”

<sup>38</sup> *there is no consensus in the field about any of these labels and what they stand for.*

úteis sobre como a LI precisa ser entendida de forma diferente em situações em que entra em contato com outras línguas e desenvolve gramáticas híbridas.

A partir de mudanças como essas sobre como a LI tem sido abordada e investigada, principalmente em relação aos falantes e lugares onde isso acontece, proponho um olhar sobre o ensino de pronúncia com vistas ao conceito de ILF, por ser essa a nomenclatura usada pelos participantes desta pesquisa.<sup>39</sup> Minha opção pelo termo ILF não quer dizer que os participantes tenham usado a sigla conscientes das diferentes nuances conceituais pelas quais o termo tem passado e que explorarei brevemente a seguir. Faço a escolha por ILF como uma forma simplificada de contraposição ao conceito de ILE. Ainda assim, apresentarei algumas mudanças sofridas pelo conceito de ILF, juntamente com noções sobre inteligibilidade com vistas ao ambiente de ensino, que comparado ao conceito de ILE dispõe de “bem menos discussões sobre as implicações pedagógicas dessas perspectivas ou análises compreensivas do que tem sido aprendido sobre a pedagogia de inglês no período atual de globalização”<sup>40</sup> (MCKAY, 2012b, p.28.).

Embora seja facilmente mencionado por pessoas da área de ensino de LE, o termo ILF pode ter diferentes definições, dependendo dos autores que tratam do assunto. Além disso, o próprio termo parece ter sofrido alterações conceituais desde que passou a ser adotado. Jenkins (2015, p. 77) organiza essas alterações em três fases diferentes:

A primeira fase, ‘ILF 1’, teve foco na forma, e previa a possibilidade de identificar e talvez de codificar variedades de ILF. Na segunda fase, ‘ILF 2’, o foco mudou para a variabilidade do ILF, reconhecendo isso, à luz de novos dados empíricos, como sendo uma das características de definição do ILF. (...) No ‘ILF 3’, o foco muda de novo, desta vez de ILF como referência para ILF dentro de um referencial do multilinguismo.<sup>41</sup> (JENKINS, 2015, p. 77)

---

<sup>39</sup> Opto pelo conceito de ILF por essa ser a nomenclatura usada pelos participantes desta pesquisa, ainda que as diferenças que distinguem o termo de outras siglas e conceitos não tenham sido exploradas na interação com os participantes desta pesquisa.

<sup>40</sup> *far less discussion on the pedagogical implications of these perspectives or comprehensive reviews of what has been learned about English pedagogy in the current era of globalization*

<sup>41</sup> *The first phase, ‘ELF 1’, focused on forms, and envisaged the possibility of identifying and maybe codifying ELF varieties. In the second phase, ‘ELF 2’, the focus shifted to ELF’s variability, acknowledging this, in light of new empirical data, as one of ELF’s defining features. (...) In ‘ELF 3’, the focus moves again, this time away from ELF as the framework to ELF within a framework of multilingualism.*

Não pretendo estabelecer delimitações para essas três fases do ILF porque não acredito que isso seja possível, considerando o aspecto orgânico que atribuo ao desenvolvimento dos conceitos. Também penso que essa não tenha sido a intenção de Jenkins (2015). Diferente disso, entendo as alterações conceituais como ramificações que crescem desordenada e livremente a partir de uma fase e se desenvolvem na direção da outra, não sendo exclusivamente pertencentes a essa última. Então, não se trata de colocar as fases em caixinhas distintas e fixas, mas ainda assim, apresento a seguir aspectos sobre ILF e inteligibilidade que caracterizam cada uma das fases. Porém, destaco que esses aspectos não são rígidos ou exclusivos a apenas uma delas.

Na fase do ILF 1, a LI ocupava o papel de língua de contato para comunicação entre falantes de outras línguas que não a LI e tinha como foco as variedades de inglês do Círculo em Expansão de Kachru (1985). Nesse contexto, Jenkins (2000) propõe um núcleo pedagógico de inteligibilidade, chamado de *Lingua Franca Core* (LFC), que aponta alguns aspectos segmentais e suprasegmentais da pronúncia em inglês como sendo mais importantes para a inteligibilidade em situações de interação comunicativa entre falantes de ILF. O LFC apresenta os seguintes itens como sendo as áreas mais importantes para a preservação da inteligibilidade fonética, e que, portanto, exigem mais atenção no processo de ensino e aprendizagem de pronúncia: a) inventário de consoantes; b) encontros consonantais; c) distinção na duração de vogais; d) acento nuclear; e) requisitos fonéticos como aspiração e efeito diferencial de consoantes vozeadas e desvozeadas em duração de vogais antecedentes. Jenkins (2002) também indica aspectos que em sua pesquisa não representaram comprometimento na comunicação em ILF: os sons consonantais /θ/, /ð/ e o alofone /h/; qualidade de vogal; uso do *schwa* em palavras funcionais monossilábicas; características da fala conectada representadas por elisão; ligação entre palavras e assimilação; tons de fala para sinalizar atitude ou conteúdo gramatical, acento nuclear em palavras, e ritmo acentual. Nessa fase, então, os olhos se voltam para a inteligibilidade, que pode ser preservada ou comprometida em contexto de ILF e que, conforme Becker (2013) menciona, não se trata de um conceito novo na LA, antes já usado por Catford (1950), mas que se tornou um conceito complexo.

Pesquisas como as de Munro e Derwing (1995a, 1995b) apresentam inteligibilidade como “a extensão na qual uma produção é entendida de fato”<sup>42</sup> (MUNRO; DERWING, 1995b, p. 291), o que vem a ser uma derivação do conceito de Smith e Nelson (1985) para quem a inteligibilidade é definida como o reconhecimento da palavra ou do enunciado. Smith e Nelson (1985) também tratam de outros dois conceitos que trazem confusão para as pesquisas que abordam inteligibilidade: compreensibilidade e interpretabilidade. Na tentativa de trazer mais clareza para as pesquisas da área eles abordam compreensibilidade como sendo o significado de uma palavra ou de um enunciado, ou ainda o conteúdo da mensagem e, interpretabilidade como o significado por trás de uma palavra ou de um enunciado. Para Jenkins (2000), a inteligibilidade depende de dois fatores primordiais: da avaliação do falante sobre a necessidade de ajustar a sua fala ao se comunicar e do ajuste que de fato esse falante faz quando entende que isso é necessário, dependendo do tipo de interação e da pessoa com quem está interagindo. Tudo isso deve ser acompanhado de aceitação sobre o fato de interagir com alguém que pode não ter a pronúncia parecida com a de um nativo, podendo ser uma pronúncia imprevisível. Esse entendimento que Jenkins propõe como sendo uma convergência para contextos de ILF é pautado na Teoria de Acomodação da Fala, que se transformou na Teoria de Acomodação da Comunicação (GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991), que trata da maneira como as pessoas se sintonizam na interação a partir de três estratégias: convergência (quando as pessoas se alternam quanto ao comportamento comunicativo), divergência (trata da forma como os falantes reforçam diferenças verbais e não verbais existentes entre eles) e sustentação (quando as pessoas preservam seu padrão de fala para manter sua identidade). Para Jenkins (2000), a acomodação fonológica pode ser motivada por solidariedade entre os falantes no sentido de convergirem um para o padrão de pronúncia do outro, eficiência comunicativa que se dá com ajustes na pronúncia para facilitar a comunicação e manutenção da identidade de forma a acolher diferentes padrões de fala.

Em termos de ensino de pronúncia de LI, nessa fase, a recomendação era para que as práticas pedagógicas dedicassem mais atenção aos itens do LFC, que

---

<sup>42</sup> *Intelligibility refers to the extent to which an utterance is actually understood.*



abordam apenas aspectos segmentais da língua, e menos tempo a outros aspectos que não compunham aquele sistema (CANAGARAJAH, 2013). Sobre essa seleção de itens linguísticos a serem explorados no ensino de pronúncia de LI, Seidlhofer (2001) destaca que alguns “erros” parecem não ser problemáticos e não se apresentam como obstáculos na comunicação; e por esse motivo os professores não precisariam empenhar tanto tempo e esforço sobre esses itens, em seus processos de ensino. Desse modo, o ILF 1 que se estrutura com vistas à inteligibilidade como elemento indispensável às interações e contrário a um modelo de pronúncia atrelado à figura de um falante nativo, qualquer que ele fosse, passa a ocupar lugar de uma variedade de inglês e tem na expressão *expert* a representação da proficiência desejada para os aprendizes, nesse contexto de uso da LI (JENKINS, 2006).

Na fase do ILF 2, o sucesso da interação comunicativa se expressa não apenas pelo conceito de inteligibilidade, mas também se estabelece através de práticas de negociação de sentidos entre os falantes de ILF, que agora não se restringem apenas a pessoas falantes de outras línguas. Recursos como “*let-it-pass*” (FIRTH, 1996) e “*make-it-normal*” (HOUSE, 2012b) compõem o cenário de negociação de sentidos e conduzem os falantes a manter uma aparência de normalidade quando “expostos a um comportamento linguístico relativamente ‘anormal’”<sup>43</sup> (HOUSE, 2012, p. 189), que equivale a situações em que os falantes se deparam com expressões linguísticas de seus interlocutores que apresentam escolhas lexicais e fonológicas diferenciadas, formulação de frases não equivalentes à língua, construções morfológicas imprevisíveis, e estruturas sintáticas idiossincráticas. Nessa fase, as fronteiras geográficas passam a ser cada vez menos relevantes, muito por conta do volume de interações que se concretizam através da Internet. Além disso, falantes do círculo externo e do círculo em expansão de Kachru (1985) são vistos como quem desenvolve suas próprias normas linguísticas. Teoricamente, esse entendimento distancia ainda mais o modelo do falante nativo do processo de ensino e aprendizagem da pronúncia. Na prática, porém, a figura do falante nativo ainda persiste no imaginário de crenças de professores e alunos.

A fase ILF 3, apesar de já se constituir como uma fase, ainda não tem muitas definições teóricas. Ao invés disso, encontra-se em construção (JENKINS, 2015, p.

---

<sup>43</sup> *exposed to relatively “abnormal” linguistic behavior*

58) por causa de cinco motivos: a) estudos de ILF também tem um foco monolíngue; b) necessidade de se teorizar a ponto de alinhar com vertentes como translinguismo; c) a relação ainda não definida entre ILF e comunidades de prática; d) o grande número de falantes não nativos de inglês e o multilinguismo como norma na comunicação em ILF e e) um desconforto com a crítica de que os pesquisadores de ILF viveriam em uma bolha ILF.

A orientação monolíngue apresentada por Jenkins (2015) como sendo um dos motivos pelos quais o ILF 3 ainda se encontra em construção também é um aspecto bastante explorado por Canagarajah (2013). Ele começa por apresentar os elementos que constituem a orientação monolíngue: a) uma língua representa uma comunidade, que representa um lugar; b) uma língua refere-se a uma identidade; c) a língua é um sistema autônomo; d) as línguas são puras e separadas umas das outras; e) o lugar da língua é na cognição mais do que no contexto social ou na mente mais do que na matéria; f) a comunicação tem base na gramática mais do que na prática e tem forma isolada de sua integralidade ecológica. Além de apresentar tais elementos, Canagarajah (2013) também os explora a partir do primeiro deles: a equivalência língua, comunidade e lugar, amplamente chamada de Tríade Herderia, de Bauman *et al.* (2003). Para Canagarajah (2013), a equivalência entre língua, comunidade e lugar representa implicações para a comunicação e a vida social que se desdobram do fato de essa equivalência considerar cada uma das línguas como única e separada, de modo que as comunidades também são entendidas como homogêneas e puras, não permitindo que as pessoas se abram para influências.

Numa perspectiva que também considera ILF, Rajagopalan (2010) desenvolve a noção de inteligibilidade a partir da pergunta “quem é que decide se uma dada produção de um trecho da língua é inteligível ou ininteligível?”<sup>44</sup> (RAJAGOPALAN, 2010, p. 468). Ao fazer considerações sobre esse questionamento ele sugere que algumas pessoas podem considerar uma fala inteligível enquanto outras pessoas podem dizer que a mesma fala é ininteligível, o que prevê que na prática das interações sociais, a resposta para a pergunta de Rajagopalan (2010) está naquele com quem se interage. Com isso, ele aborda a noção de inteligibilidade a partir de uma ótica que destaca o caráter pessoal e relativo do conceito ao afirmar que

---

<sup>44</sup> *The question is who is to decide whether a given stretch of language production is intelligible or unintelligible?*

“inteligível é um adjetivo de avaliação como bonito, feio, fácil, difícil, primitivo, civilizado e assim por diante. Todos eles automaticamente evocam a figura de um avaliador”<sup>45</sup> (RAJAGOPALAN, 2010, p. 469). Ele argumenta que “nenhuma variedade é inteligível senão nela e dela mesma. Ao contrário, tudo depende de quem está fazendo o comentário e da língua ou variedade.”<sup>46</sup> (RAJAGOPALAN, 2010, p. 469). Essas considerações sobre inteligibilidade feitas por Rajagopalan (2010) foram, porém, contundentemente criticadas por Munro (2010) e chamadas de “claramente falsas”<sup>47</sup>. Munro (2010) enfatizou que o fato de inteligibilidade ser abordada como “um conceito inseguro e politicamente carregado que não pode ser justificado em LA”<sup>48</sup> (MUNRO, 2010, p. 7) indica a incompreensão do termo e da forma como ele é aplicado em prol da promoção de habilidades de comunicação efetivas para falantes de inglês.

Apesar da crítica de Munro (2010), o caráter de personalidade proposto por Rajagopalan (2010) caracteriza o aspecto contingencial e imprevisível das interações no ILF 3, da mesma forma que nessa fase a inteligibilidade não é entendida como uma estrutura, nem é dependente de um sistema de análise (MUNRO; DERWING, 2015a), mas se estabelece nas interações. Alinhado a essa noção de ILF e de inteligibilidade está o entendimento de Halu e Fogaça (2018, p.7), para quem o ILF 3 é considerado como “algo que não pode ser ensinado”, premissa também defendida por Jenkins (2015). Sob essa perspectiva, Halu e Fogaça (2018, p. 7) afirmam que “trata-se de um uso muito contingencial da língua, entre falantes de diversas culturas, diversas línguas maternas, com diversas proficiências em inglês”, por isso “se estabelece na interação entre esses falantes, e é imprevisível, construído no espaço de negociação de sentidos que se estabelece nas práticas sociais/discursivas em que os falantes estão envolvidos.”

No mesmo sentido, sobre as dificuldades de atribuição de inteligibilidade, Munro e Derwing (2015a) afirmam que, por se tratar de um aspecto da interação, a inteligibilidade pode ser avaliada apenas em referência à experiência do ouvinte, não podendo ser medida por um sistema de análise acústica da fala nem através da análise refinada de um especialista em fonética. Apesar de não se dedicarem a definir

---

<sup>45</sup> *All of them automatically invoke the figure of an evaluator.*

<sup>46</sup> *no variety is intelligible or otherwise in and of itself. Rather, it all depends on who is making the remark and about what language or variety.*

<sup>47</sup> *patently false*

<sup>48</sup> *a suspicious, politically-charged concept that cannot be justified in applied linguistics.*

inteligibilidade, Munro e Derwing (2015a) abordam o conceito distinguindo inteligibilidade local de global, estabelecendo que a inteligibilidade local trata do quanto o ouvinte reconhece unidades pequenas da fala, como segmentos e palavras dentro de um contexto e, inteligibilidade global envolve interação próxima a situações reais de comunicação e trata de unidades maiores que incluem informações contextuais importantes. Munro e Derwing (2015a) discutem inteligibilidade a partir de propriedades funcionais que têm sido atribuídas ao termo. Nesse sentido, eles destacam o fato de a inteligibilidade surgir de interações humanas entre pelo menos duas pessoas, o que pressupõe responsabilidade para ambos falante e ouvinte (SMITH; NELSON, 1985; JENKINS, 2000; ZIELINSKI, 2015). Eles também abordam inteligibilidade como um fenômeno contínuo em que o ouvinte pode entender tudo ou nada daquilo que o falante está dizendo e pode também entender alguma coisa. Esse aspecto envolve ainda a possibilidade de uma má avaliação do ouvinte de modo que ele pode pensar que entendeu alguma coisa, quando de fato não entendeu. E, o contrário também é possível. Para Munro e Derwing (2015a), a inteligibilidade é afetada pelo sistema de transmissão e pelo ambiente onde a interação acontece, podendo ter mais ou menos ruído. Ainda, inteligibilidade é parcialmente independente de aspectos como sotaque, compreensibilidade, fluência, acuidade e naturalidade da fala. Eles destacam que essa independência parcial dos conceitos de compreensibilidade e sotaque está no fato de “ser possível ser completamente inteligível, mas de alguma forma difícil de entender. Além disso, um falante pode ser considerado como tendo um sotaque forte e ainda ser fácil de entender e ser completamente inteligível.”<sup>49</sup> (MUNRO; DERWING, 2015a, p. 380).

Como desdobramento das alterações conceituais sofridas pelo ILF e que deram origem a essa divisão que Jenkins (2015) faz, chamando de ILF 1, ILF 2 e ILF 3, Canagarajah (2013) apresenta o conceito de inglês como uma língua de contato sob a perspectiva de prática translíngua, como uma alternativa pós-estruturalista. Trata-se do conceito de LFE (*Lingua Franca English*) inicialmente usado por Firth (1996) e que se assemelha ao conceito de ILF 3. LFE surge da crítica que Canagarajah (2013) faz aos modelos WE, ILI e ILF por seguirem a orientação monolíngua para definir as variedades emergentes de inglês e por esses modelos

---

<sup>49</sup> *it is possible to be fully intelligible but somewhat difficult to understand. Furthermore, a speaker can be perceived to have a heavy accent, and yet be easy to understand and fully intelligible.*

constituírem cada uma das variáveis em um sistema separado que prevê as línguas individualmente, como que uma sobreposta à outra, conforme acontece em práticas de multilinguismo, diferente do que ele prevê para o translanguismo. Outra parte de sua crítica também está no fato de que esses conceitos dão maior importância à gramática ao atribuírem a essas variedades de inglês identidades separadas, que por sua vez são localizadas em comunidades exclusivas de fala. Com isso, esses termos deparam-se com limitações, sendo que para o autor, a mais importante delas é “a proliferação de variedades de inglês, um compendio interminável de variedades regionais, nacionais, subnacionais e étnicas, bem como pidgin e crioula.” Para Canagarajah (2013), o LFE se concentra na pragmática mais do que nas normas gramaticais e com isso o diferencia do ILF. O conceito de LFE dá ênfase à relação de contato e trata o inglês como um processo social ou uma forma de prática, diferente do ILF que dá a impressão de haver uma outra variedade de inglês chamada de inglês como língua franca. Ainda, esse entendimento prevê que as pessoas podem se comunicar com sucesso em uma zona de contato sem a necessidade de existir uma comunidade designada à língua usada e isso se constitui em uma diferença conceitual entre ILF e a perspectiva de prática translíngua. Para Canagarajah (2013) “comunidade é uma necessidade teórica que ILF compartilha com os outros modelos de *Global Englishes*, mostrando a influência dos discursos Herderianos que supõem uma comunidade para a identidade linguística.”<sup>50</sup> Conceitualmente, Pennycook (2010) distingue os dois termos esclarecendo que ILF trata do entendimento de uma língua dada que é usada por falantes diferentes, enquanto LFE sugere que essa língua emerge do contexto de uso.

No que diz respeito ao conceito de ILF adotado para orientações pedagógicas, de forma geral, não é possível perceber se os livros que tratam sobre metodologia de ensino referem-se a ILF 1, ILF 2 ou ILF 3<sup>51</sup>. Na verdade, o conceito é mais amplamente abordado como a razão pela qual é necessário instruir os professores para que observem e considerem as variedades de inglês em suas práticas. O livro *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (RICHARDS; BURNS, 2012) apresenta o capítulo *Pronunciation Instruction* de Brinton (2012) e nele a autora apresenta a seção

---

<sup>50</sup> *Community is a theoretical need ELF shares with other models of global Englishes, showing the influence of Herderian discourses that posit a community for language identity.*

<sup>51</sup> Por essa razão, volto a usar o termo ILF indistintamente, sem a pretensão de destacar uma ou outra fase do conceito.

“padrões”<sup>52</sup> de pronúncia. Nessa seção ela apresenta a escolha de um “padrão” apropriado de pronúncia como sendo um dos assuntos mais concorridos da área. Sua argumentação propõe que discutir entre GA e RP não é mais um assunto que ganha a atenção de especialistas da pronúncia que reconhecem que outra variedade de inglês, internacional ou local, pode ser mais apropriada para o contexto de ensino. Essa premissa se apoia no reconhecimento de que nesses contextos “a questão principal não é se os interlocutores estão falando uma variedade padrão de inglês, mas se a pronúncia deles é suficientemente inteligível para a troca efetiva de ideias e informações”<sup>53</sup> (BRINTON, 2012, p. 251).

A partir dessas considerações, parece haver um consenso sobre o ensino de pronúncia, apresentado por Brinton *et al.* (2006) que articula com as seguintes constatações: a) GA e RP continuam sendo os modelos nativos mais comumente usados em contexto de ensino e aprendizagem; b) antes, esses modelos refletiam a realidade de que inglês era usado predominantemente para comunicação entre nativos; c) muitos aprendizes ainda querem falar como nativos; d) o padrão para ILI<sup>54</sup> é inteligibilidade e não pronúncia parecida com a do nativo; e) em países do círculo externo onde funciona o ILF há aceitação para o modelo de pronúncia local como alvo; f) para melhor compreensão, os alunos deveriam ser expostos a vários sotaques de inglês e g) os alunos têm o direito de decidir o alvo que desejam para sua pronúncia, com destaque para o fato de que a inteligibilidade é o alvo mais importante.

Destaco aqui o posicionamento da autora ao fechar esse tópico:

Dessa forma, enquanto materiais comerciais podem ainda refletir uma inclinação para RP ou GA, em muitos contextos – principalmente aqueles onde há uma variedade regional estabelecida de inglês – esses padrões de alvo estão ultrapassados. Na pedagogia da pronúncia, deveria haver uma ênfase decrescente no padrão que tem o FN como alvo juntamente com uma ênfase crescente na inteligibilidade como sendo o alvo.<sup>55</sup> (BRINTON, 2012, p. 251)

---

<sup>52</sup> Aspas no original.

<sup>53</sup> *the key issue is not whether the interlocutors are speaking a standard variety of English but rather whether their pronunciation is sufficiently intelligible for the effective exchange of ideas and information.*

<sup>54</sup> Apesar de ILF (um conceito mais amplamente usado na Europa) e ILI (mais usado nos Estados Unidos) terem alguma diferença conceitual, a autora não faz distinção entre os dois. No item d) ela usa ILI e no item e) usa ILF. Ela usa os dois para se referir ao uso de inglês entre dois falantes não nativos da língua.

<sup>55</sup> *Thus while commercial materials may still reflect a bias toward RP or GA, in many contexts – especially those where there is an established regional variety of English – these target norms are*

Considero que esse é um trecho bastante curto dentro de um vasto material que trata de diferentes temáticas, com vistas a conceitos e práticas pedagógicas sobre o ensino de LE e que, por isso, pode passar despercebido, como uma nota de rodapé. Porém, a assertividade no posicionamento favorável ao construto de inteligibilidade como componente essencial do ILF é forte no texto de Brinton (2012). O emprego da palavra “ultrapassados” se constitui, na minha interpretação, uma crítica clara à adoção do modelo do falante nativo como alvo para o ensino da pronúncia; e a expressão “deveria haver” trata de uma orientação igualmente clara que aponta para a necessidade de mudanças de paradigmas na pedagogia que trata do ensino de pronúncia.

Um outro material que se propõe a oferecer recursos metodológicos para o ensino de LE é o livro *Methodology in Language Teaching – an Anthology of Current Practice* (RICHARDS; RENANDYA, 2012). O primeiro capítulo desse livro, escrito por Brown (2012), trata do ensino de inglês na chamada era “pós-método” e a minha expectativa era encontrar nesse conteúdo alguma referência ao ensino de inglês para os dias atuais, com menção ao ILF. Brown (2012), porém, faz uma breve descrição de abordagens de ensino de LE e apresenta 12 princípios que devem conduzir o ensino de LE, mas não faz menção a existência do ILF ou aos seus efeitos sobre a realidade de sala de aula dos dias de hoje. Esses princípios são: automaticidade, aprendizagem significativa, antecipação de recompensa, motivação intrínseca, investimento estratégico, ego da língua, autoconfiança, riscos, conexão língua e cultura, efeito da língua materna, interlíngua e competência comunicativa. Esse último, a competência comunicativa (HYMES, 1974), originalmente previu a acomodação de contexto social e a variação de padrões pragmáticos e discursivos na competência. Mas, conforme Leung (2005) argumenta, esse modelo da competência comunicativa foi reduzido, pelos profissionais da área e pelos estudiosos, a uma proposta de conhecimento representada por regras do tipo “use aspecto pragmático x em contexto y”, o que seria um “princípio estruturalista de formar padrões gramaticais extraídos do dinamismo de uso da língua.”<sup>56</sup>(CANAGARAJAH, 2017, p. 68). Então, nesses termos, a competência comunicativa não se alinha ao conceito de ILF e não atende interações

---

*outdated. In pronunciation pedagogy, there should be a decreased emphasis on NS target norms along with an increased emphasis on intelligibility as the target.*

<sup>56</sup> *structuralist principle of forming grammatical patterns out of the dynamism of language use.*

linguísticas em contextos em que diversidade é um padrão e a noção de contexto passa a considerar interações com falantes nativos e não nativos. Para o ILF seria necessário que a ideia de competência comunicativa fosse adaptada à noção de inteligibilidade e por isso não poderia ser prevista, uma vez que a interação precisa sempre ser negociada e não antecipada. Para atender à superdiversidade, “a competência comunicativa tem que ser desenvolvida do início ao fim, encorajando negociação de sentido situacional e intersubjetiva em contextos de padrões imprevisíveis.”<sup>57</sup> (CANAGARAJAH, 2017, p.68). Indiretamente, então, os princípios de Brown (2012) se mostram alheios à existência do ILF em termos de implicações pedagógicas.

Como uma alternativa para atuar sobre a limitação da competência comunicativa no que diz respeito principalmente à negociação de sentidos, Canagarajah (2017) sugere que outros modelos de competência podem ser usados, originados da orientação sociocognitiva (ATKINSON, 2011), da teoria sociocultural de Lantolf (2011), da socialização da língua (DUFF; TALMY, 2011), da orientação ecológica (van LIER, 2004), da abordagem de uso (ORTEGA, 2014) e da teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2011). Entre esses modelos, ele sugere a competência interacional (considera a forma como os interlocutores participam dos movimentos de fala um do outro, conforme adequam suas falas na interação) e a competência estratégica (habilidade para elaborar práticas efetivas para corrigir problemas de comunicação na interação). Nenhuma dessas competências, porém, faz parte dos 12 princípios apresentados por Brown (2012), com exceção da competência comunicativa.

Na seção *Teaching Pronunciation* do livro de Richards e Renandya (2012), o capítulo de Jones (2012) parece se posicionar de maneira mais distante ainda do conceito de ILF, de modo que nem faz menção ao termo. O autor atrela a pronúncia da LE à identidade, à personalidade e a aspectos emocionais e psicológicos do aluno, conforme já apontei nesse capítulo anteriormente. Destaca, ainda, que o trabalho com pronúncia deveria estar articulado com o conjunto de valores individuais dos alunos, suas atitudes e aspectos socioculturais e que o alvo do ensino de pronúncia deveria ser adequado para o contexto sociológico em que o ensino acontece. Ele também

---

<sup>57</sup> *communicative competence has to be developed from the ground up, encouraging situational and intersubjective negotiations of meaning in contexts of unpredictable norms.*



afirma que “os motivos dos alunos para a aprendizagem de uma segunda língua e os usos que eles planejam para a língua podem ter um efeito sobre o quanto eles podem querer ou precisar soar como nativos”<sup>58</sup> (JONES, 2012, p. 184). Ou seja, a articulação da pronúncia com interesses dos alunos e seu grupo de valores é o mais próximo que o autor chega da possibilidade de não ter o falante nativo como modelo de sua aprendizagem, sem, porém, sugerir quem desempenharia esse papel. Walker e Zoghbor (2015), contudo, apresentam a possibilidade de adotar um usuário competente de inglês como modelo, conforme Ur (2010) e Seidlhofer (2011), podendo ser o próprio professor não nativo, sob o argumento de que o modelo “não é o LFC mas o professor local cujo sotaque incorpora tanto os aspectos do core quanto a versão local dos aspectos que não são do core”<sup>59</sup> (JENKINS, 2007, p. 25).

O livro de Alsagoff *et al.* (2012), *Principles and practices for teaching English as an international language*, traz no capítulo sobre habilidades orais alguns conceitos que podem nortear a prática pedagógica. Nele, o capítulo de House (2012) atenta para um ambiente de ensino que instrua e acomode competência comunicativa estratégica bem desenvolvida. Ela exemplifica essa competência com elementos de acomodação como *represents* (também chamados de eco, espelho ou sombra), que são repetições de parte do que o falante ouviu para acionar a memória, e *code-switching*, que representa o uso de expressões em língua materna para transpor algumas limitações linguísticas do falante. Marcadores de discurso também compõem a competência comunicativa estratégica. Entre eles, a expressão *you know* ajuda os falantes no processamento e planejamento da fala; *yes/yeah* pode ser usado para ganhar tempo, preencher intervalos na conversa e monitorar os movimentos do interlocutor e assim planejar a próxima fala e *so* serve como um elemento que permite planejamento da fala e serve para arrematar a fala anterior.

Para House (2012), o desenvolvimento da competência intercultural também precisa acontecer em sala de aula de ILF. O primeiro ponto que a autora apresenta como necessário para esse desenvolvimento é a possibilidade de os alunos manterem seus estilos discursivos, sua perspicácia, humor e charme de forma que sejam eles mesmos no uso da LI. O segundo ponto trata da necessidade de desenvolver a

---

<sup>58</sup> *learner's reasons for learning a second language and the uses they plan to put the language to can have an effect on how nativelike they may want or need to sound.*

<sup>59</sup> *is not the LFC but the local teacher whose accent incorporates both the core features and the local version of the non-core features*

percepção dos alunos sobre seu próprio potencial comunicativo, aumentando seu conhecimento e conscientização sobre metapragmática de forma que eles reconheçam seus potenciais e fraquezas. O terceiro ponto refere-se à incompreensão intercultural que exige do falante um estado que a autora chama de “mente aberta” para agir nas interações de forma mais lenta de modo a evitar julgamentos e preconceitos sobre as diferenças culturais. Para o desenvolvimento da competência intercultural, House (2012, p. 201 e 202) sugere alguns tipos de abordagem de ensino e aprendizagem: ensino cognitivo (para conhecimento dos alunos sobre a importância de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem e estratégias comunicativas), ensino processual (com incentivo ao registro de atividades etnográficas dos alunos, como diários para registro e reflexão de experiências de aprendizagem), ensino experiencial (discussão sobre incompreensão cultural em oposição à consideração de culturas padrões), ensino crítico (discussão sobre preconceitos e estereótipos) e treinamento da sensibilidade interacional (com a observação de regras gerais de interação).

Outras fontes que não livros metodológicos sobre o ensino de inglês também trazem alguma orientação, ainda que indireta, para o ensino de inglês como ILF. McKay (2003) aponta três implicações para o ensino de ILF: o conteúdo cultural dos materiais não deve ser limitado à cultura de países onde o inglês é a língua materna; a pedagogia de ensino deve atender as expectativas de alunos e professores; e, as vantagens de professores bilíngues devem ser reconhecidas.

Jordão (2009) aborda o ensino de inglês numa perspectiva de ILG<sup>60</sup> através de uma ferramenta que ela chama de metodologia OSDE<sup>61</sup>, de características pós-estruturalistas, pós-modernistas e que se apoia nas teorias de complexidade para sugerir princípios e procedimentos que podem ser usados para construir questionamento conceitual em diferentes ambientes. Pelo fato de essa metodologia se caracterizar como pós-método, a autora aponta que a expectativa é que esses princípios e procedimentos sejam modificados em cada contexto de uso, conforme esse mesmo contexto os reinterpreta, a partir de seus próprios conhecimentos

---

<sup>60</sup> Esse termo confere à língua inglesa um tipo de caráter transnacional, a partir do qual a habilidade de falar inglês de forma próxima à fala de um nativo não necessariamente representa a habilidade de ensinar ILG.

<sup>61</sup> Iniciativa de pesquisadores e profissionais do ensino de LE para criar um espaço para implementação, avaliação e compreensão de metodologia, grupo OSDE (*Open Spaces for Development and Enquiry*, [www.osdemethodology.org.uk](http://www.osdemethodology.org.uk)).

contextuais. Os elementos sugeridos para compor o espaço de aprendizagem nessa perspectiva são: interação com diferentes gêneros (oral, escrito, digital e outros), interação com formas diferentes de conhecimentos considerando as mais e as menos conhecidas, uso de perguntas para suscitar posicionamento e opiniões pessoais dos alunos, perguntas para gerar conflitos e explorar diferentes perspectivas, atividades que promovam exercício de tomada de decisão e ajudem os alunos a verem a importância de questionamentos conceituais e produção de conteúdo pelos alunos através de discussões e desenhos que expressem seus processos de aprendizagem.

Friedrich (2012) recomenda alguns passos para os professores que trabalham com ILF. A autora faz menção a ações que eu organizo em quatro grupos: o de planejamento (revisão do programa para garantir que haja espaço para as incertezas que a diversidade pode trazer), o de atuação (promoção de discussões abertas sobre diferentes padrões culturais), o de abordagem metodológica (observação da competência comunicativa em ILF sob o aspecto sociolinguístico) e o de objetivo (formulação de uma estrutura de ILF que busca inteligibilidade e compreensão). Essas orientações metodológicas não dizem respeito ao ensino de pronúncia diretamente, que é o foco deste capítulo. E, isso revela a necessidade de se discutir o assunto em um âmbito que ultrapasse as premissas sobre a figura do falante nativo e a negociação de sentidos.

Em termos de abordagem de ensino de pronúncia de inglês na perspectiva de ILF, a ideia de se adotar uma receita para esse ensino poderia oferecer aos professores, no que diz respeito aos conteúdos de pronúncia, os ingredientes do LFC de Jenkins (2000). Ainda que o LFC se caracterize a partir de princípios pré-estabelecidos e isso seja conflitante com o aspecto imprevisível da inteligibilidade em ILF, acredito que esse pode ser um ponto de partida para uma prática pedagógica reflexiva que considera os interesses e particularidades dos alunos (JONES, 2012).

O texto de Walker e Zoghbor (2015), que também sugere o uso do LFC para o ensino de pronúncia em ILF, recomenda que alguns dos itens elencados por Jenkins (2000) sejam explorados em níveis iniciais de aprendizagem e outros em nível mais avançado. Eles reservam a aspiração das plosivas não vozeadas /p/, /t/, /k/ e a redução da duração das vogais quando seguidas de consoantes não vozeadas para o nível avançado e recomendam para os primeiros níveis de aprendizagem os encontros consonantais em início de palavras e a posição do acento tônico. Além disso, eles indicam o uso da fonologia da língua materna como uma ferramenta para

viabilizar a competência em ILF, apesar desse recurso ter sido amplamente considerado, em outros tempos, como um obstáculo para a aprendizagem da pronúncia devido ao seu impacto negativo de transferência sobre a língua estudada. Porém, considerando que a pronúncia parecida com a do nativo não é o alvo de aprendizagem no contexto de ILF, eles argumentam que o uso do conhecimento fonológico da língua materna passa a ser um benefício.

Seguindo essa proposta, estudos como o de Becker (2013), por exemplo, são importantes para contribuir com a construção de dados empíricos sobre os itens de pronúncia que podem comprometer a inteligibilidade em ILF. Apesar de a autora afirmar “ser bastante difícil generalizar os resultados obtidos para afirmar que essa ou aquela característica fonética é comum a todos os grupos como causadora de falta de inteligibilidade” (BECKER, 2013, p. 201), sua pesquisa contribui com os estudos de pronúncia de ILF. Ela corrobora a importância de alguns aspectos segmentais constantes do LFC para a inteligibilidade e também apresenta novos itens não pertencentes ao LFC, mas que não foram inteligíveis. Os resultados de Becker (2013) confirmam como importantes: os sons consonantais, incluindo os labiodentais que Jenkins (2000) propõe inicialmente como não sendo um complicador para a inteligibilidade; os encontros consonantais, os não produzidos pelos falantes japoneses e os não compreendidos pelos falantes brasileiros de sua pesquisa; a distinção entre a duração das vogais, apesar de seus dados sugerirem que outros fatores podem ter afetado a inteligibilidade dessas palavras. A aspiração das oclusivas não vozeadas prevista no LFC, no entanto, não se apresentou como um aspecto comprometedor da inteligibilidade. Ainda, apesar de não fazer parte do LFC, o uso do *schwa* como vogal reduzida ofereceu dificuldade para inteligibilidade na pesquisa de Becker (2013).

Por causa de resultados como os de Becker (2013) é que não penso que o LFC deva ser usado como um modelo fixo de pronúncia para todos os contextos de aprendizagem de inglês, como a própria autora reconhece que não deveria ser, mas sim como diretrizes para alguns contextos de aprendizagem, considerando o interesse dos alunos, quem fala, com quem se fala e o grau de acomodação, sendo esse último aspecto também sugerido por Walker e Zoghbor (2015).

Porém, apesar dessa tentativa de organizar um ponto de partida para o ensino de pronúncia, entendo que na perspectiva de ILF esse aspecto do processo de ensino e aprendizagem divide espaço e importância com princípios e implicações

pedagógicas que devem nortear o ambiente de sala de aula de LE. Entre eles, destaco alguns assuntos já trazidos neste capítulo, como estratégias de negociação de sentido (FIRTH, 1996; HOUSE, 2012; CANAGARAJAH, 2017); estratégias de acomodação (GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991; JENKINS, 2000); estratégias de aprendizagem e comunicação (RICHARDS; BURNS, 2012); compartilhamento de responsabilidade pela inteligibilidade entre falante e ouvinte (SMITH; NELSON, 1985; MUNRO; DERWING, 2015; ZIELINSKI, 2015); aspectos de personalidade no julgamento daquilo que é inteligível (RAJAGOPALAN, 2010; HALU; FOGAÇA, 2018); consideração de um nível limite necessário de pronúncia (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996); inteligibilidade confortável (KENWORTHY, 1987); desenvolvimento de competência intercultural e competência comunicativa estratégica (HOUSE, 2012). Com isso, o foco da interação comunicativa que é norteadada pelo conceito de inteligibilidade não se encontra no ensino da pronúncia especificamente, mas na consideração desses princípios e na implicação pedagógica que eles exercem sobre a prática docente e discente. Não se trata de considerar ILF em uma perspectiva que o designe como um idioma a ser ensinado, mas como uma filosofia a ser aplicada sobre o saber pedagógico e em situações de interação comunicativa em inglês.

Pesquisas sobre pronúncia serão trazidas no final do próximo capítulo, que discutirá sobre o conceito de crenças. Então, apresentarei estudos que abordam crenças de professores em formação e crenças sobre a pronúncia da LI.

### 3. CRENÇAS

a caixa preta da aeronave

Considero sempre importante mencionar que o conceito de crenças não é originado na LA, área que abarca esta pesquisa. Visto primeiro na Antropologia, na Filosofia, na Psicologia e na Educação, o conceito de crenças começou a ser investigado na LA em meados dos anos 1980 e foi mais amplamente explorado a partir do primeiro Simpósio sobre Crenças realizado pela AILA<sup>62</sup>, no ano de 1999, em Tóquio. No Brasil, merecem destaque o trabalho embrionário de Almeida Filho (1993) e a pesquisa de mestrado de Barcelos (1995). Porém, foi apenas na segunda metade dos anos 1990 que o volume de pesquisas começou a surgir. Um levantamento feito por Barcelos (2001) indica que os anais do Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) de 1995 não registraram nenhum trabalho sobre crenças. Em 1997, ao realizar o mesmo levantamento, no mesmo congresso, a autora encontrou os primeiros quatro registros de pesquisas sobre o assunto.

Neste capítulo tratarei do conceito de crenças na tentativa de entrar em contato com dados que parecem estar escondidos nas crenças, que chamo de caixa preta da aeronave. As crenças servirão para representar a forma de pensar que os participantes desta pesquisa têm sobre a pronúncia da LI. Em termos conceituais, primeiramente apresentarei a distinção entre conhecimento e crenças, proposta por Pajares (1992). Em seguida, trarei definições de crenças e abordagens metodológicas usadas na área, bem como algumas mudanças de paradigma ocorridas na trajetória das investigações de crenças, que tiveram início em meados de 1990, no Brasil. Então, apresentarei o que Kalaja *et al.* (2018) chamam de período de viradas, com a virada discursiva, a sociocultural dialógica, a afetiva ou emocional, a ecológica ou da complexidade. A definição de Barcelos e Kalaja (2006, 2011) sobre o conceito de crenças terá destaque na construção deste referencial teórico. Abordarei também o conceito de cosmovisão (GOHEEN; BARTHOLOMEW, 2016; WOLTERS, 2019), como complementar para o processo de construção conceitual de crenças a ser usado neste trabalho. Na última parte deste capítulo, trarei alguns trabalhos sobre crenças

---

<sup>62</sup> Associação Internacional de Linguística Aplicada, fundada em 1964, na França.

de professores de inglês em formação, nacionais e internacionais, e destacarei a metodologia e instrumentos de pesquisa aplicados a esses trabalhos.

### 3.1 SOBRE CRENÇAS E CONHECIMENTO

sobre a caixa preta e o manual de aviação

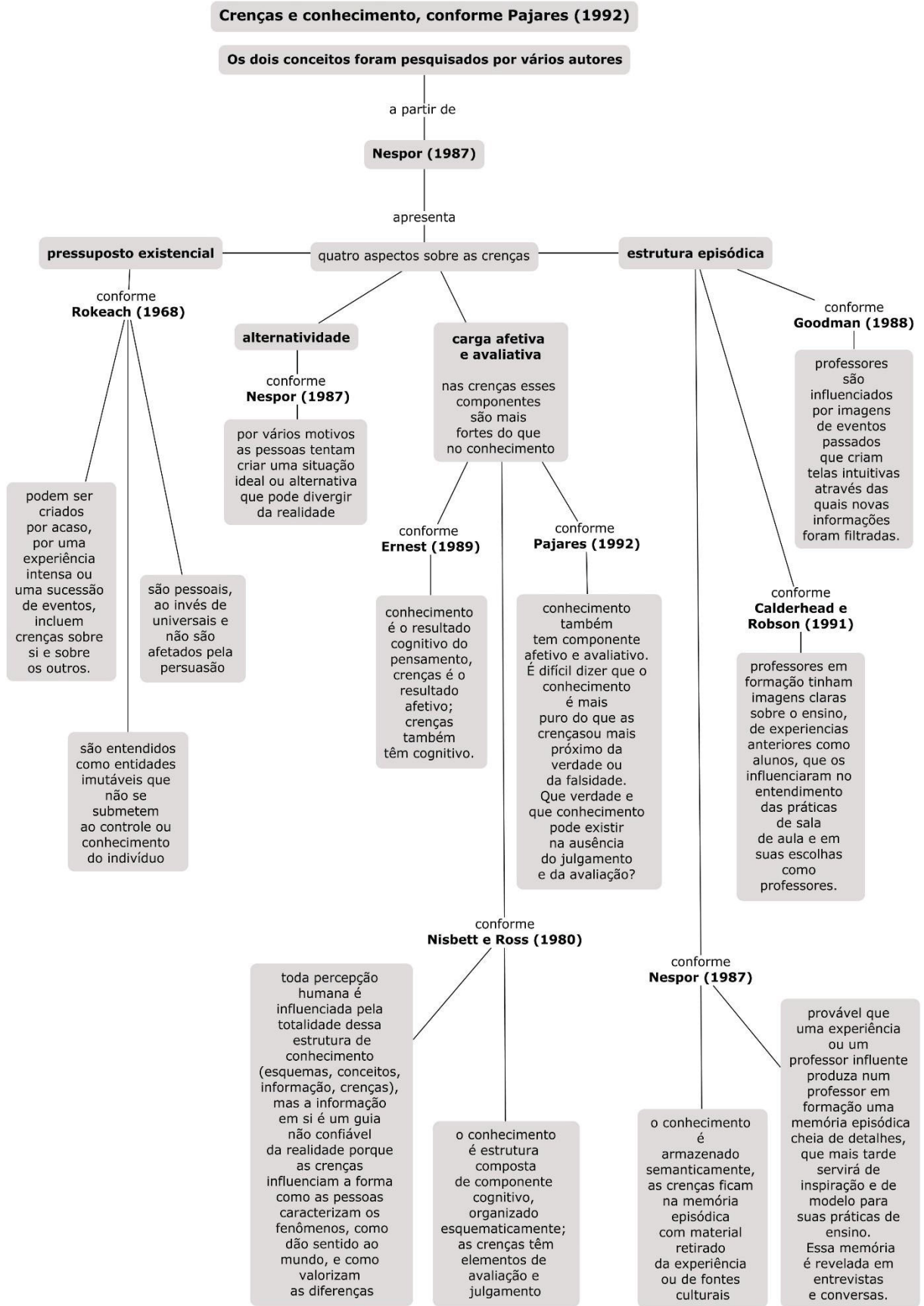
Apesar de se tratar de um trabalho com quase 30 anos de publicação, o artigo de Pajares (1992) permanece sendo citado em pesquisas recentes sobre crenças no campo da LA, como Fernández (2020), Borges (2007, 2019), Hernández (2018), Hall (2017), Luo *et al.* (2019), Sato *et al.* (2019), e Haukås (2016), por exemplo. Trata-se de uma das minhas leituras preferidas para esta pesquisa. Nela o autor apresenta vários outros pesquisadores e seus estudos que contribuem com a tarefa de abordar crenças em relação a conhecimento. Ele faz uma síntese sobre a natureza das crenças e suas estruturas e apresenta uma definição de crenças. Esse artigo é rico especialmente por apontar perspectivas diferentes e opostas no entendimento de crenças e de conhecimento e por lidar com as crenças de professores em formação de forma simples e ao mesmo tempo profunda. Pajares (1992) menciona o trabalho de Clandinin e Connelly (1987), feito na área da Educação, que verificou as origens, os usos e significados dos termos crenças e conhecimento. Ele destaca que “em todos os casos, foi difícil apontar onde o conhecimento terminou e a crença começou, e os autores sugeriram que a maior parte dos construtos eram simplesmente palavras diferentes que significavam a mesma coisa.”<sup>63</sup> (PAJARES, 1992, p. 309).

Apesar dessa dificuldade para separar o joio do trigo, ou seja, estabelecer conhecimento e crenças conceitualmente, algumas distinções são possíveis. O Mapa Conceitual 1 elaborado com base em Pajares (1992, p. 309,310) apresenta uma caracterização das crenças proposta por Nespor (1987) na área de Psicologia Cognitiva, que dialoga com aspectos encontrados nas pesquisas de autores como Rokeach (1968) e Nisbett e Ross (1980), na área da Psicologia, e com Goodman (1988), Ernest (1989), Calderhead e Robson (1991) e o próprio Pajares (1992), na área da Educação.

---

<sup>63</sup>*In all cases, it was difficult to pinpoint where knowledge ended and belief began, and the authors suggested that most of the constructs were simply different words meaning the same thing.*

MAPA CONCEITUAL 1 – CRENÇAS E CONHECIMENTO





De forma simplificada, o Mapa Conceitual 1 mostra quatro aspectos sobre as crenças: a) acontecem a partir de um pressuposto existencial, b) provocam alternatividade de realidade, c) têm carga afetiva e avaliativa e d) se apoiam na memória episódica.

Essa descrição pode parecer um pouco abstrata se pensarmos em crenças como sendo um conceito fora de nós. Para tornar esses aspectos sobre crenças mais compreensíveis, proponho uma releitura desses aspectos, de uma forma que ao invés de usarmos o substantivo crenças, passemos a usar o verbo que se relaciona a esses termos, com uma aplicação pontual e pessoal. Então, temos esses aspectos de uma forma um pouco mais próxima a partir de uma segunda leitura, de modo que crer em alguma coisa ou sobre alguma coisa acontece a) a partir de meus pressupostos existenciais, isso b) provoca mudanças na maneira como vejo ou entendo minha realidade, c) é um fenômeno que faz uso de minhas cargas afetivas e avaliativas e d) se apoia em minha memória sobre fatos que vivi ou vi.

No mesmo sentido, conforme o Mapa Conceitual 1, considero que saber sobre alguma coisa é eu fazer uso de uma estrutura de componentes cognitivos para produzir um resultado também cognitivo do meu pensamento e armazenar tudo isso semanticamente, de uma maneira que não demanda muito da minha afetividade, elemento que se apresenta como um traço distintivo entre os dois termos, conhecimento e crenças.

Uma outra contribuição do artigo de Pajares (1992) que merece espaço nesse referencial teórico trata dos efeitos do conhecimento ou os efeitos de saber sobre alguma coisa, em oposição aos efeitos das crenças ou os efeitos de crer em alguma coisa ou sobre alguma coisa. Pajares (1992) considerou a pesquisa de Ernest (1989), feita com professores de matemática, que indica que “é possível que dois professores tenham conhecimento parecido, mas um ensina matemática com uma orientação para solução de problemas, enquanto o outro tem uma abordagem mais didática.”<sup>64</sup> (ERNEST, 1989, p. 19). Nesse sentido, o efeito das crenças é mais útil do que o efeito do conhecimento para compreender e prever a forma como os professores tomam suas decisões. Essa afirmação tem base na natureza do ensino e do trabalho do

---

<sup>64</sup> *It is possible for two teachers to have very similar knowledge, but for one to teach mathematics with a problem-solving orientation, whilst the other has a more didactic approach.*

professor, que Nespor (1987) diz ser mal definida e por isso a chama de domínio enredado.

Trata-se de uma situação em que diferentes entidades têm diferentes critérios que não são compartilhados entre essas entidades, nesse mesmo domínio. Ou seja, os aspectos que envolvem esse domínio não se articulam bem, por isso suas conexões são incompletas. Em situações como essas, estratégias cognitivas e de processamento de informação não funcionam na mente do professor porque os esquemas ficam desconectados e indisponíveis. Por isso, o professor fica sem saber muito bem que informações usar ou que atitudes tomar, então recorre ao seu núcleo de crenças e o usa, mesmo que ele seja cheio de problemas e inconsistências. É com base nisso que Ernest (1989) afirma que o efeito das crenças é mais útil do que o efeito do conhecimento.

Esse modo de funcionamento, porém, não é aceito por todos os pesquisadores mencionados em Pajares (1992). Há aqueles que consideram que o efeito do conhecimento predomina sobre o efeito das crenças em situações de tomada de atitude. Entre eles, Pajares (1992) menciona o trabalho de Roehler *et al.* (1988), que afirmam que “o conhecimento deve ter prioridade sobre o afeto, na forma de crenças, apesar de reconhecerem que as crenças certamente influenciam o pensamento do professor.”<sup>65</sup> (PAJARES, 1992, p. 312). Para eles, crenças e conhecimento têm diferentes áreas de atuação no comportamento dos professores: as crenças influenciam a fala dos professores fora de sala de aula e em sala seu comportamento é resultado das crenças que são filtradas pela experiência. Isso pode parecer um entendimento igual ao de Ernest (1989), mas se distingue quando Roehler *et al.* (1988 *apud* PAJARES, 1992) atribuem ao conhecimento a tarefa de representar os esforços empenhados para dar sentido à experiência. Por isso, para eles, em última instância é o conhecimento, e não as crenças, que influencia o pensamento e a tomada de decisão dos professores.

É importante lembrar que nessa pesquisa os autores argumentam que as crenças “são estáticas e representam verdades eternas que permanecem inalteradas na mente do professor independentemente da situação.”<sup>66</sup> (ROEHLER *et al.*, *apud*

---

<sup>65</sup> *knowledge must take priority over affect, in the form of beliefs, although they acknowledged that beliefs certainly influence teacher thinking.*

<sup>66</sup> *are static and represent eternal truths that remain unchanged in a teacher's mind regardless of the situation*

PAJARES, 1992, p. 312) e que o conhecimento “é fluído e se desenvolve conforme novas experiências são interpretadas e integradas no esquema existente.”<sup>67</sup> (ROEHLER *et al.*, *apud* PAJARES, 1992, p. 312). É necessário destacar, porém, que essa caracterização de crenças diverge do conceito que tem sido aplicado em pesquisas mais recentes, como de Barcelos e Kalaja (2006, 2011) e Dufva (2006), que tratam das crenças como sendo dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias.

Em se tratando de distinguir crenças de outros construtos, Wolters (2019) apresenta crenças em oposição aos conceitos de sentimento, opinião e hipótese. Ele inicia seu exercício de distinção a partir do conceito de cosmovisão<sup>68</sup>, que ele chama de “a estrutura compreensiva da crença de uma pessoa sobre as coisas” (WOLTERS, 2019, p. 14), para quem coisas refere-se a qualquer assunto sobre o qual se tem uma crença. Para ele “as crenças são diferentes de sentimentos ou de opiniões porque fazem uma ‘reivindicação cognitiva’, isto é, pressupõem algum tipo de conhecimento. [...] Os sentimentos não pressupõem conhecimento nem podem ser discutidos.” (WOLTERS, 2019, p. 14). Essa relação entre crença e conhecimento nos remete ao conceito apresentado por Ernest (1989), visto no Mapa Conceitual 1, que também estabelece que crenças são formadas de constitutivo cognitivo. Sobre crenças e hipóteses, Wolters (2019, p. 14) afirma que “as crenças não são nem opiniões nem hipóteses”, uma vez que sustentar uma crença pode exigir esforço da pessoa ou ainda pode levá-la a uma situação de divergência de opiniões ao preço de enfrentar desprezo ou insulto da parte de outros que tenham crenças diferentes.

Conforme indicado no início desta seção, a dificuldade de distinguir conhecimento de crenças é grande. Lewis (1990) aumenta essa dificuldade quando propõe que conhecimento e crenças são sinônimos e que a única distinção entre esses conceitos estaria no fato de que eles desenvolvem processos cognitivos diferentes. Para Lewis (1990), as coisas mais simples sobre as quais uma pessoa tem conhecimento vão se apresentar como um julgamento avaliativo, que ele chama de

---

<sup>67</sup> *is fluid and evolves as new experiences are interpreted and integrated into existing schemata*

<sup>68</sup> O termo cosmovisão (traduzido do alemão *weltanschauung*, que significa visão de mundo) foi usado pela primeira vez pelo filósofo iluminista Immanuel Kant (GOHEEN; BARTHOLOMEW, 2019).

crença. Com isso, o conhecimento está enraizado na crença uma vez que as formas de se saber algo representam as formas de escolher valores.

Ainda que neste trabalho a tentativa de separar o joio do trigo não tenha a intenção de selecionar ou dispensar um dos elementos, essa tarefa de distinguir crenças de outros conceitos é um exercício difícil e que conduz para outra tarefa: a de definir crenças. Então, a próxima seção abordará crenças a partir de alguns pressupostos importantes para a pesquisa e apresentará definições sobre crenças usadas especificamente no contexto da LA.

### 3.2 DOS PRESSUPOSTOS A UMA DEFINIÇÃO DE CRENÇAS

da teoria até a caixa preta da aeronave

Chamada por Pajares (1992) de conceito confuso, as crenças podem ter chegado a essa condição pelo fato de serem usadas por tantos pesquisadores de áreas distintas, entre elas Filosofia, Teologia, História, Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística e Sociolinguística; e pelo fato de cada uma dessas áreas ter suas próprias definições e aplicações para esse construto. Na LA, os trabalhos de Wenden (1986) e Horwitz (1987), com o BALLI, ocupam o lugar de precursores. No Brasil, entre os primeiros trabalhos temos Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Gimenez (1994).

Mas o próprio Pajares (1992, p. 324-326) apresenta o que ele chama de um compendio de pressupostos a serem considerados quando da investigação de crenças. A seguir, organizo esses pressupostos em seis grupos diferentes: 1) sobre a formação das crenças, 2) sobre a natureza e tipo de crenças, 3) sobre mudanças de crenças, 4) sobre a ação das crenças, 5) sobre checagem de crenças e 6) sobre o sistema de crenças.

#### 1) Sobre a formação das crenças:

- a) crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuar, resistindo às contradições causadas pela razão, pelo tempo, pelo ensino ou pela experiência;
- b) os processos do pensamento podem ser precursores e criadores de crença, mas o efeito de filtro da crença estrutura as imagens, redefine, distorce ou remodela o pensamento e o processamento de informação;

c) as crenças são priorizadas de acordo com suas conexões ou relacionamentos com outras crenças ou com outras estruturas cognitivas e afetivas.

2) Sobre a natureza e tipo de crenças:

a) a natureza afetiva, avaliativa e episódica das crenças faz delas um filtro usado para interpretar novos fenômenos;

b) por causa de sua natureza e origem, algumas crenças são mais contestáveis que outras;

c) crenças epistemológicas têm um papel fundamental na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo;

d) subestruturas de crenças como as crenças educacionais devem ser entendidas em termos de suas conexões não apenas entre si, mas com as crenças mais centrais no sistema;

e) crenças sobre o ensino estão bem estabelecidas quando a pessoa chega na universidade.

3) Sobre a ação das crenças:

a) crenças são um instrumento para definir tarefas e selecionar ferramentas cognitivas com as quais se interpreta, planeja, toma decisões sobre essas tarefas. Além disso, elas têm papel importante para definir o comportamento e organizar conhecimento e informação;

b) crenças influenciam a percepção, mas podem ser um guia não confiável para a realidade;

c) as crenças afetam o comportamento das pessoas de forma intensa.

4) Sobre mudança de crenças:

a) quanto mais cedo uma crença for incorporada à estrutura de crença, mais difícil é alterar essa crença; crenças mais recentes são mais vulneráveis à mudança;

b) mudança de crenças na idade adulta é um fenômeno relativamente raro. A causa mais comum para esses casos é a conversão de uma autoridade para outra ou uma mudança de Gestalt.

5) Sobre checagem de crenças:

a) as crenças devem ser inferidas considerando a coerência entre a fala das pessoas, a intencionalidade para se comportar de uma forma predisposta e o comportamento referente àquela crença.

6) Sobre o sistema de crenças:

- a) as pessoas desenvolvem um sistema de crenças que abriga todas as crenças adquiridas através do processo de transmissão cultural;
- b) o sistema de crenças tem uma função adaptativa para ajudar as pessoas a definir e entender o mundo e a si mesmas.

Esses pressupostos de Pajares (1992) fazem parte dos esforços para definir crenças na LA. Nesse esforço, diferentes termos e definições foram registrados conforme indica Barcelos (2004): como filosofia dos alunos sobre a aprendizagem de línguas (ABRAHAM; VANN, 1987), representações (RILEY, 1989, 1994), representações do aprendiz (HOLEC, 1987), crenças culturais (GARDNER, 1988), cultura de aprendizagem (CORTAZZI; JIN, 1996; RILEY, 1997), cultura de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 1995) e conceitos de aprendizagem e crenças (BENSON; LOR, 1999).

Nessa trajetória, os trabalhos de Barcelos (1995, 2001, 2003, 2004) contribuíram para que a autora chegasse a uma definição de crenças que tem sido amplamente usada. Para ela, as crenças são:

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Segundo a autora, essa definição destaca a natureza contextual das crenças e indica que elas não são apenas um conceito cognitivo, mas construtos sociais surgidos das experiências e problemas das pessoas. Essa forma de pensamento atua sobre o modo de viver das pessoas, de modo que “cobre todos os assuntos sobre os quais não temos conhecimento exato e ainda assim nos sentimos suficientemente confiantes para agir sobre eles, e também os assuntos que agora reconhecemos como absolutamente verdadeiros, como conhecimento, que pode, porém, ser questionado no futuro”<sup>69</sup> (DEWEY, 2008).

---

<sup>69</sup> *Covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future...*

### 3.2.1 Comentários sobre as características de crenças

Barcelos e Kalaja (2006) se apoiam na premissa que diz que a melhor forma de definir crenças é através de suas características (PAJARES, 1992) e comentam os aspectos de crenças (sociais, individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais) de forma detalhada e articulada com outras pesquisas. Apresento a seguir o que elas chamam de diversidade nas definições de crenças e trago comentários sobre esses aspectos a partir de outros autores também. Além das características apresentadas por Barcelos e Kalaja (2006), acrescento outras duas noções que proponho que sejam incorporadas ao conceito de crenças para uso neste trabalho: inconsciente (WOLTERS, 2019) e dialógica (DUFVA, 2006; BARCELOS, 2015).

#### 3.2.1.1 Sociais e individuais

As crenças são individuais à medida que são interpretadas como pertencentes a uma ou outra pessoa. São também sociais porque o compartilhar de uma crença com alguém contribui com a formação de outras crenças para aquele que a compartilha e também para o seu interlocutor. Walsh e Middleton (2010) destacam que a cultura de um grupo de pessoas, com seus diferentes componentes (vida artística, estruturas econômicas ou práticas educacionais) surge da cosmovisão desse grupo. Eles também defendem que a cosmovisão age sobre os valores de uma pessoa e a auxilia a interpretar o mundo ao redor, separando o que é importante do que não é e o que é mais valioso do que é menos, por exemplo. Isso está relacionado à individualidade das crenças e também ao seu caráter social. Para Walsh e Middleton (2010, p.30) “as cosmovisões (assim como as culturas) nunca pertencem a apenas um indivíduo. Cosmovisões sempre são compartilhadas; elas são comunitárias”.

#### 3.2.1.2 Dinâmicas e emergentes

As crenças são dinâmicas e emergentes. Conforme Dufva (2006), elas podem se modificar ao longo do tempo, mas também podem se modificar em pouco tempo, durante uma entrevista, por exemplo. Sobre ser emergente, as crenças não são uma entidade mental pré-fabricada, estática na mente das pessoas. Ao invés disso, as crenças são alteradas e se desenvolvem conforme nos relacionamos com o mundo,

experimentando-o, interagindo com ele e o modificando; nesse processo, as crenças também são modificadas pelo mundo. Kalaja (2006) e Dufva (2006) destacam que as crenças se tornam articuladas conforme agimos e falamos sobre esse processo.

Essa característica indica que as experiências vividas por uma pessoa podem modificar suas crenças, que também modificam seu modo de viver. Corroborando essa ideia, Walsh e Middleton (2010) apresentam um diagrama em que cosmovisão se encontra em uma posição central, rodeada e conectada a outros elementos do diagrama e todas as flechas apontam em ambas as direções, tanto para cosmovisão, no centro, como para os outros elementos (educação, serviço de saúde, instituições legais, interesse ambiental, artes, família, instituições religiosas e política). Os autores explicam esse diagrama dizendo que a vida cultural não está apenas baseada na cosmovisão, mas que também orienta a vida de uma pessoa em termos daquela cosmovisão, indicando assim uma reciprocidade de interferências entre cosmovisão e práticas rotineiras da vida. Eles exemplificam que “se determinada visão cultural da vida leva a certa maneira de criar filhos, certas práticas educacionais e econômicas, então aquelas práticas educarão as crianças para viver em termos daquela visão.” (WALSH; MIDDLETON, 2010, p.31).

Esse caráter dinâmico pode ser destacado em estudos feitos com base em uma perspectiva discursiva, em que a linguagem está diretamente ligada ao surgimento e conseqüentemente à modificação das crenças. Nesses contextos, as crenças são não apenas socialmente construídas, mas também discursivamente construídas em momentos de fala ou de escrita. Isso atribui um papel importante à linguagem em relação às crenças (KALAJA *et al.*, 2018), como também defende Dufva (2006), que diz ser óbvio que indica que a noção de linguagem é de importância crucial para as discussões sobre crenças de aprendizes de língua. Essa autora defende que antes de ser articulada e ter uma formulação verbal, pode-se dizer que a crença ainda não existe de maneira completa. De igual modo, Walsh e Middleton (2010) afirmam que existe uma reciprocidade entre cosmovisão e linguagem, de forma que a linguagem reflete a cosmovisão, que por sua vez dá forma à linguagem.

No entanto, isso não significa que as crenças se modificam o tempo todo ou que essa mudança das crenças aconteça sem resistência. Rockeach (1968) tratou desse aspecto usando a metáfora de um átomo para explicar sobre a estrutura das crenças. Para ele, o sistema de crenças é composto por dois grupos: o de crenças periféricas e o de crenças centrais, que ele chama de *core beliefs*. As crenças centrais



são mais conectadas entre si e com outras e se relacionam mais com a identidade e o *self* da pessoa, por isso resistem mais às mudanças, ou seja, não são crenças tão dinâmicas. Pelas mesmas razões, Dewey (1933) também destaca a resistência na mudança de algumas crenças, que ele chama de *pet beliefs*. Nesse caso, as pessoas têm mais dificuldade para desapegar dessas crenças que estão mais conectadas, que dizem respeito à identidade e às emoções.

### 3.2.1.3 Socialmente construídas e contextualmente situadas

Sendo socialmente construídas e contextualmente situadas, as crenças têm natureza social, em oposição ao conceito que se aplica a abordagens de pesquisa do tipo normativa e metacognitiva, em que as crenças são imagens mentais individuais. De natureza social, as crenças têm muitas vozes, uma vez que incorporam a perspectiva social ao serem criadas em contextos também sociais. Isso exige que reconheçamos a participação e importância do outro na coconstrução de nossas crenças. De acordo com Dufva (2006), elas são despertadas ou geradas por alguém ou por alguma coisa; isso demanda que se preste atenção ao papel do pesquisador enquanto investiga sobre crenças.

### 3.2.1.4 Experienciais

Conforme Dewey (2010), a experiência é o resultado que surge da ação e da reação de um corpo sobre outro. Para ele, o agir e reagir nas relações humanas envolvem o exercício da escolha, da preferência, da seleção, da reflexão, do conhecimento e da reconstrução da própria experiência. Nessa perspectiva, a experiência se dá como uma fase da natureza à medida que os dois elementos que fazem parte dela, o agente e a situação, são modificados. Na ótica Deweyana, as crenças surgem das experiências, ou seja, daquilo que resulta de situações de ação e reação de um corpo sobre outro. Isso quer dizer que as crenças se originam nas interações entre a pessoa e o ambiente, entre diferentes aprendizes, entre aprendizes e professores, aprendizes e disciplinas e em outras relações. As crenças não são certas ou erradas (KRAMSCH, 2006) e não são exatas (WOODS, 2006). Ao invés disso, são construídas e reconstruídas para fins específicos, situados e contextualizados.

### 3.2.1.5 Mediadas

De acordo com Alanen (2006), as crenças agem como formas de mediação sobre as ações, mas isso não quer dizer que as crenças serão sempre usadas por professores e aprendizes para essa tarefa. Em outro sentido, algumas pessoas também podem ser mediadoras de crenças e isso explica a razão pela qual algumas pessoas não agem de acordo com suas crenças, que podem ser vistas como uma ferramenta acessível a professores e aprendizes. Eles, porém, podem ou não usá-las, a depender da situação, da atividade ou das pessoas com quem estão interagindo.

### 3.2.1.6 Paradoxais e contraditórias

O caráter paradoxal e contraditório das crenças é uma característica altamente reconhecida pelos autores que contribuíram com Barcelos e Kalaja (2006). Isso é registrado a partir de adjetivos que se opõem: elas são sociais e individuais; únicas, mas compartilhadas; racionais e emocionais; diversas e uniformes. Além dos adjetivos, Alanen (2006), Dufva (2006) e Barcelos (2006) destacam que como ferramenta, as crenças podem tanto empoderar quanto restringir o processo de aprendizagem de LE. Sob uma outra perspectiva, esse fato também fortalece a ideia de que as crenças são paradoxais.

Wolters (2019) reconhece que algumas crenças entram em conflito com outras e que uma pessoa pode agir em desarmonia com as crenças que sustenta. Ele atribui esse fenômeno ao fato de nossas crenças professas estarem em desacordo com nossas crenças operantes, ou seja, somos movidos por crenças que podem não necessariamente estar relacionadas àquelas que dizemos ou pensamos ter. A isso ele chama de inconsistência e diz ser essa “uma das coisas mais interessantes numa cosmovisão” (WOLTERS, 2019, p. 15). Ainda assim, ele destaca que a tendência à coerência é uma das características mais importantes das crenças.

### 3.2.1.7 Inconscientes

A cosmovisão de Wolters (2019) agrega ao conceito de crenças o fato de elas poderem ser inconscientes e essa característica ser alinhada ao conceito de crenças de Rokeach (1968). Para o primeiro, não se trata de um domínio sobre o qual a pessoa sabe, mas sim um domínio que emerge em situações de ordem prática e cotidiana e

que pode revelar a cosmovisão e a estrutura de crenças de alguém. Para Wolters (2019, p. 16), “a maioria das pessoas, com certeza, não saberia dizer qual é a sua cosmovisão e teria ainda mais dificuldade de responder a perguntas sobre a estrutura de suas crenças básicas”. Para Rokeach (1968), crenças são qualquer proposição, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que uma pessoa diz ou faz. Considero o aspecto inconsciente das crenças como mais um elemento que caracteriza a dificuldade para se realizar pesquisas sobre crenças, ou seja, é razoável dizer ser difícil investigar algo sobre o qual os participantes não têm consciência.

### 3.2.1.8 Dialógicas

O caráter dialógico das crenças é apontado por Dufva (2006) como um aspecto que torna difícil a tarefa de capturar uma crença em sua totalidade, uma vez que a maior parte das crenças parece ter base na fala de outras pessoas, especialmente quando essas pessoas têm algum tipo de autoridade. Com isso, as práticas discursivas de uma comunidade têm claramente um efeito sobre as crenças das pessoas que compõem aquele grupo, de forma a criar uma polifonia de crenças caracterizada não por um esquema de organização lógica, mas por diferentes vozes que representam fontes das quais essas crenças foram originadas. Metaforicamente, relaciono esse aspecto dialógico que constitui as crenças a uma colcha feita com retalhos vindos de diferentes costureiras. Nessa composição, os retalhos não necessariamente se combinam entre si da mesma forma que as crenças também não são necessariamente relacionadas umas com as outras, o que dá origem a essa organização não lógica das crenças. Para Dufva (2006), no que diz respeito a discussões sobre crenças no contexto de ensino e aprendizagem de LE, a linguagem tem papel duplamente importante “porque ela não apenas verbaliza e media as crenças, mas também é o objeto dessas crenças”<sup>70</sup> (DUFVA, 2006, p.137).

A característica dialógica das crenças é vista em Barcelos (2015), quando a autora faz um acréscimo à sua própria definição de crenças (BARCELOS, 2006) e apresenta o sistema que as crenças constituem. Então, as crenças são

---

<sup>70</sup> *because it not only verbalizes and mediates the beliefs, but is the object of these beliefs as well.*

dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas, potencialmente paradoxais e dialógicas, isto é: elas são sociais e individuais, compartilhadas, diversas e uniformes; e constituem um sistema dinâmico complexo que é interrelacionado, integrado, não linear, multidimensional e multifacetado<sup>71</sup>. (BARCELOS, 2015, p. 304, 305)

Com essa última característica, apresento o conceito de crenças adotado nesta pesquisa: uma forma de pensamento que se caracteriza por ser social e individual, dinâmico e emergente, socialmente construído e contextualmente situado, experiencial, mediado, paradoxal e contraditório, dialógico, além de poder ser inconsciente.

Para encerrar esta seção, resgato a ideia de que estudos sobre crenças são relevantes para a área da LA, apesar de se constituírem em investigações descritas como difíceis por conta da complexidade desse construto e pelo fato de as crenças estarem interconectadas com as emoções e identidade dos sujeitos da sala de aula (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015).

Barcelos (2007) lista algumas razões pelas quais as crenças são tidas como importantes. De maneira geral essas razões se fundam sobre um princípio norteador que relaciona as crenças às ações das pessoas, o que vem a ser o primeiro item de sua lista:

à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam (HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987), ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira (HORWITZ, 1990); (b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma (COTTERALL, 1995; WENDEN, 1991), ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles (BARCELOS, 2000; BARCELOS, 2003; KERN, 1995; HORWITZ, 1987, 1990; OXFORD, 1990; KUMARAVADIVELU, 1991; GRADEN, 1996), atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores. (BARCELOS, 2007, p. 111,112)

---

<sup>71</sup> *dynamic and emergent, socially constructed and contextually situated, potentially paradoxical and dialectal, that is: They are social and individual, shared, diverse and uniform; and constitute a complex dynamic system that is interrelated, embedded, nonlinear, multidimensional and multilayered.*

A importância do estudo de crenças, então, passa pela possibilidade de entendimento do comportamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da LE, principalmente professores e alunos. Nesse processo pode se conhecer suas estratégias, seus relacionamentos, seus possíveis conflitos e pode se chegar a um conhecimento maior da formação dos professores, com suas divergências e convergências entre teoria e prática.

Kalaja *et al.* (2018) afirmam que os rumos em pesquisas de crenças apontam para a necessidade de ampliação do objeto das crenças, de forma que venha investigar assuntos como a natureza e o status da língua estudada, a condição de aluno de uma LE, o processo e os resultados do ensino e da aprendizagem. Elas indicam que o tipo de alunos investigados também precisa ser aumentado e sugerem grupos por idade, por contexto social e principalmente que essas pesquisas reflitam os alunos com suas histórias e experiências. Um outro nicho de pesquisas está na comparação entre diferentes contextos de aprendizagem, que podem variar desde aulas da educação básica até ensino à distância. As autoras indicam que o uso de diferentes instrumentos de coleta e de procedimentos de análise dos dados também é uma necessidade para os estudos de crenças. Esse é um fator com o qual esta pesquisa pretende contribuir diretamente ao adotar um novo instrumento de investigação: o círculo de diálogo.

Além desses aspectos, uma outra orientação para os estudos da área de crenças aponta para a necessidade de aumentar a consciência dos alunos sobre suas próprias crenças, como uma forma de contribuir para que os alunos entendam como eles estão passando pelo processo de aprendizagem de LE e também seus motivos. Assim, aos moldes de uma prática pedagógica reflexiva, os alunos igualmente seriam conduzidos para uma aprendizagem reflexiva.

A próxima seção trará modos de fazer pesquisa sobre crenças com destaque à abordagem contextual, que foi a metodologia adotada para este trabalho. Na Seção 3.3 farei ainda uma breve descrição sobre as linhas de pesquisa que compõem a abordagem contextual, chamadas por Kalaja *et al.* (2018) de viradas discursiva, dialógica, sociocultural e ecológica.

### 3.3 METODOLOGIAS DE PESQUISA SOBRE CRENÇAS

modos de fazer

Inicialmente, as pesquisas de crenças se concentravam em descobrir o que os alunos acreditavam a respeito de diferentes assuntos dentro de seus processos de aprendizagem. Com o passar do tempo, o foco das pesquisas passou a ser como suas crenças se desenvolvem e variam em seus contextos (KALAJA *et al.*, 2018).

Nessa trajetória, as pesquisas têm sido analisadas e organizadas de maneiras distintas, conforme seus procedimentos metodológicos. A análise desses procedimentos deu origem a agrupamentos feitos por diferentes autores. Kalaja (1995) organizou as abordagens em dois grupos: convencional e discursiva; Barcelos (2001) agrupou as abordagens de pesquisa em normativa, metacognitiva e contextual; Bernat *et al.* (2009) ajuntaram as abordagens sob os conceitos psicocognitiva, sociocultural e ecológica e Barcelos (2001) e Kalaja *et al.* (2016) designaram as abordagens a partir dos termos tradicional e contextual.

Entre esses agrupamentos, a abordagem metodológica chamada de contextual (BARCELOS, 2001) é frequentemente encontrada em pesquisas mais recentes (CRUZ, 2017; BORGES, 2019; HAUS, 2018a, 2018b e WALESKO, 2019), e por ser essa a abordagem adotada nesta pesquisa, me concentrarei, nesta seção, em sua descrição e nas linhas de investigação que ela abriga.

#### 3.3.1 Abordagem contextual

A abordagem contextual surgiu como uma reação à abordagem tradicional. As pesquisas realizadas sob essa abordagem entendem as crenças como integradas aos contextos dos alunos. Ela é reconhecida por: a) adotar instrumentos de geração de dados variados (observação etnográfica de aula, diário, narrativa, análise de metáfora, análise de discurso); b) diversificar nos procedimentos de análise dos dados; c) triangular dados para evidenciar perspectivas êmicas dos participantes; d) não objetivar a generalização das crenças, mas um entendimento mais amplo das crenças em determinados contextos; e) não usar questionários fechados e f) não considerar as crenças como um conhecimento metacognitivo (BARCELOS, 2001).

A aplicação de diferentes instrumentos de pesquisa é uma das características mais expressivas da abordagem contextual. Entre eles, pode-se encontrar observação

etnográfica da sala de aula, entrevista etnográfica, entrevista semiestruturada, estudo de caso, fenomenografia, questionário aberto, diário, relatório, análise de metáfora e análise do discurso. Fazendo uso desses instrumentos, um dos primeiros trabalhos realizados a partir da abordagem contextual é o de Barcelos (2001). Ela investigou as crenças de três professores de inglês e de três de seus alunos brasileiros. Os dados foram gerados em um curso de idiomas nos Estados Unidos e a pesquisa usou observação etnográfica, entrevistas semiestruturadas, questionários e notas de campo para a geração de dados.

Dentro da abordagem contextual surgiram linhas de pesquisa como a discursiva, a dialógica, a sociocultural e a ecológica. Kalaja *et al.* (2018) organizam períodos mais recentes da trajetória de metodologias de pesquisa e chamam esses períodos de viradas. Todas essas linhas de pesquisa atribuem importância ao contexto da pesquisa, apoiam-se em interações sociais e exploram aspectos da linguagem.

Na virada discursiva, o foco das pesquisas deixa de ser a cognição e passa a ser o discurso, conforme o próprio nome sugere. Nela, a linguagem escrita e falada tem papel muito importante porque além de refletir as crenças e suas distorções, também constrói o espaço social do aluno e, nele, constrói também suas crenças. Por isso, nessa abordagem as crenças são entendidas como discursivamente construídas (KALAJA *et al.*, 2018), como mostram as autoras, em pesquisa longitudinal nessa linha. Elas pediram que alunos universitários finlandeses comparassem as duas línguas, finlandês e inglês. Os resultados indicam que as comparações abordam as duas línguas em termos de próxima e distante, positiva e negativa, bonita e feia, global e local e fácil e difícil, enquanto sistemas e enquanto línguas.

A virada sociocultural dialógica apresenta uma das linhas contextuais mais exploradas: a sociocultural que se apoia nas teorias de Vygotsky (1978). Nessa linha há uma combinação de fatores parecida com a linha dialógica: a interação social abriga um espaço de construção e mediação de crenças, o papel das pessoas e dos artefatos sociais e a fala, que juntos compõem o foco das pesquisas socioculturais. Essa linha também traz uma semelhança com as da abordagem tradicional, que se interessa por conhecer como as crenças afetam as ações de alunos e professores. Porém, as pesquisas de linha sociocultural entendem que é mais importante saber o que influencia as crenças.

A linha dialógica tem base nos conceitos dos círculos de Bakhtin (1981) e também se apresenta como discursiva. Para isso, ela faz uma junção de conceitos em que de um lado se preocupa com o indivíduo, como também o faz a abordagem tradicional, e do outro lado se ocupa do discurso escrito ou falado. Porém, nessa proposta as crenças não são vistas como propriedades individuais, mas como compartilhadas de uma forma que reflete diferentes vozes que contribuíram para a criação de uma crença. Um texto importante dessa linha é o de Dufva (2006), em que ela inicialmente diferencia sua pesquisa como cognitiva e não cognitivista<sup>72</sup>. A autora apresenta a experiência como um objeto de estudo e trata do surgimento de crenças a partir da linguagem e do discurso em uma visão de cognição não cartesiana, mas situada, incorporada, dinâmica e sistêmica. As argumentações que Dufva (2006) faz culminam em uma proposição que reforça uma mudança de paradigma positivista para outra que ela chama de hermenêutica e fenomenológica, através da qual a pesquisa não busca por explicações, mas interpretações (DUFVA, 2006, p. 148).

A virada afetiva ou virada emocional tem início nos anos 2000 com trabalhos como de Pavlenko (2005) e Dewaele (2010). Nessas pesquisas, o conceito de crenças é investigado juntamente com o conceito de emoções ou, de maneira mais simplificada, com o conceito de ansiedade. Aragão (2011) indica que as emoções podem fortalecer ou enfraquecer as crenças, além de influenciar sobre o quanto um aluno pode prestar atenção em uma crença e não prestar atenção em outras. De maneira geral, as discussões teóricas e os resultados dessas pesquisas apontam para a dimensão afetiva das crenças, apesar de esses estudos ainda estarem surgindo na LA (KALAJA *et al.*, 2018).

Da mesma forma, ainda com poucos trabalhos, o período mais recente das pesquisas contextuais de crenças acolhe a virada ecológica ou virada da complexidade, que iniciou de forma muito parecida com a sociocultural e posteriormente se aproximou da teoria da complexidade. Nessa linha a ideia de que as crenças não devem ser vistas separadamente da pessoa se tornou ainda mais forte e duas dimensões das crenças são destacadas: a cognitiva e a afetiva. Em pesquisas desse tipo é esperado que essas dimensões sejam consideradas em relação à

---

<sup>72</sup> A autora considera as crenças como um fenômeno cognitivo com base no dialogismo, em oposição ao termo cognitivista, ao qual ela atribui visões da psicologia cognitiva convencional, que é cartesiana por natureza e entende o conhecimento mental como estático ou de natureza que não se altera.



motivação, atitude, histórico pessoal, contextos e processos de aprendizagem de professores e alunos.

A seguir, apresentarei algumas pesquisas sobre crenças em que os participantes são professores em formação, como também são os participantes deste trabalho. Essas pesquisas mostram diferentes objetos de crenças e entres eles, a pronúncia da LI.

### 3.4 SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO E DE PRONÚNCIA

a base do iceberg

As pesquisas sobre crenças em LA têm sido ampliadas e investigam diferentes populações, diferentes objetos de atribuição de crenças e fazem uso de diferentes abordagens de pesquisa. Sobre a ampliação do foco de investigação das crenças, Martins (2019) menciona alguns trabalhos recentes feitos no Brasil a partir de diversos objetos de investigação:

Há trabalhos que exploram as crenças e também têm foco (a) no acadêmico de Letras como Carvalho (2000), Silva (2001), Barcelos (1995) e Silva (2005); (b) no professor em serviço como em Miranda (2005) e Coelho (2005); (c) em pais, coordenadores e diretores como Rocha (2006); (d) em diferentes contextos de ensino e diferentes abordagens metodológicas como Cruz (2018) sobre o dizer e o fazer de professores em formação, Teixeira (2018) sobre a identidade do professor de inglês no Tocantins, Avila (2018) sobre crenças em avaliação no ensino de espanhol na escola pública, e Oliveira (2016) sobre crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa em uma escola particular. (MARTINS, 2019, p. 228, 229)

Nesta seção abordarei trabalhos que tratam das crenças de professores em formação, como também são os participantes desta pesquisa. Discorrerei sobre as pesquisas de Florio-Ruane e Lensmire (1990) que tratam de crenças sobre o ensino da escrita; Cruz (2017) investiga crenças sobre o ensino da LI a partir do que se diz, do que se pratica em sala de aula, da visão do curso e da formação docente e da prática pedagógica aplicada no estágio supervisionado; Haus (2018a) apresenta crenças sobre a pronúncia em contexto de ILF e *English as a Medium of Instruction* (EMI); Haus (2018b) trata de crenças sobre a pronúncia da LI de um professor em formação em oposição a outro com alguns anos de graduado; Aragão e Cajazeira (2017) mostram crenças de professores que eram alunos do processo de formação de professores de inglês do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação

Básica (PARFOR)<sup>73</sup>; Baladeli (2015) trata da (re)construção da identidade profissional de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>74</sup> a partir de suas crenças a respeito dos professores de LI que tiveram na educação básica; Bertucci (2009) apresenta crenças sobre o curso de formação docente, o lugar onde se aprende, a aprendizagem e a metodologia usada para o ensino e a responsabilidade sobre a aprendizagem; Cavalcanti e Silva (2019) apresentam crenças sobre o ensino da pronúncia e variantes hegemônicas; Bettoni e Campos (2017) e Borges (2007) também apresentam crenças sobre o ensino da pronúncia; Swiech (2015) não trata do conceito de crenças, mas investiga o que ele chama de visão de professores de contextos diferentes sobre a pronúncia.

Pajares (1992) sugere que investigar as crenças educacionais dos professores em formação deveria ser um dos objetivos das pesquisas em educação e acrescenta que os cursos de formação de professores não podem se dar ao luxo de ignorar as crenças iniciais dos professores em formação. Sabe-se que quando chegam à universidade esses alunos já têm crenças bem estabelecidas e que, de acordo com Lortie (1975), elas são desenvolvidas pela observação que acontece durante os tantos anos que eles passaram na escola. Essas crenças incluem ideias sobre o que é ser um bom professor e sobre como os alunos devem se comportar.

O estudo de caso de Florio-Ruane e Lensmire (1990) trata das crenças de seis professores em formação, da *Michigan State University*, sobre o ensino da escrita. A pesquisa aconteceu no primeiro ano do programa de formação docente em que eles estavam inseridos, durante um curso de métodos para escrita. Os participantes tiveram aulas sobre metodologia de escrita, observaram e lecionaram aulas para o equivalente ao Ensino Fundamental. Os dados foram gerados através de entrevistas (no início e durante a pesquisa), notas de campo, amostras de textos escritos produzidos pelos professores em formação e por seus alunos e grupos de discussão. Apesar de não mencionar uma categoria de procedimentos metodológicas, a partir

---

<sup>73</sup> PARFOR é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. Foi criado por meio do decreto 6.775/2009.

<sup>74</sup> PIBID é um programa da CAPES de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática.

dos instrumentos de pesquisa usados classifico a pesquisa como sendo de abordagem contextual.

Eles apontam resultados inquietantes sobre as crenças dos professores em formação. Um exemplo é a crença de que as características mais importantes para o ensino bem-sucedido são aquelas que eles reconhecem como sendo as que eles mesmos têm. Eles também acreditam que situações difíceis enfrentadas por outros professores em sala de aula não serão um problema para eles, o que faz com que a grande maioria dos professores em formação se veja como melhores professores do que aqueles que estão sendo observados no período da graduação. As variáveis afetivas são destacadas e super valorizadas por esses alunos e as variáveis cognitivas e acadêmicas não são muito consideradas. Algumas de suas crenças são consideradas traiçoeiras e até mesmo disfuncionais (WILSON, 1990; GIMENEZ, 1994).

Cruz (2017) apresenta crenças de professores de inglês em formação, do curso de Letras da UNEB, em Salvador, na Bahia. Ela conduz sua pesquisa longitudinal e faz uso de vários instrumentos de pesquisa: questionário, entrevista, observação de aula, oficinas, anotações de campo e narrativas. A autora fundamenta o uso desses instrumentos de acordo com Vieira-Abrahão (2006), que afirma:

para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221)

A pesquisa apresenta quatro perguntas para investigar o dizer sobre o ensino de LI nas escolas públicas, o dizer sobre sua prática em sala de aula, a visão sobre o curso e a formação na qual estão inseridos e o fazer pedagógico e didático durante as regências no estágio supervisionado. Entre outras crenças resultantes da pesquisa, aqueles professores em formação acreditam que:

[1] não se aprende inglês em escola pública; [2] O professor é o responsável pela aprendizagem; [3] A prática é aplicação da teoria estudada; [4] Os problemas enfrentados por nossos professores de LI não se repetirão conosco; [5] O fracasso da aprendizagem de LI na Universidade se deve principalmente à falta de exposição suficiente de insumo na L-alvo; [6] Aprender uma LE significa aprender estrutura e vocabulário; [7] A repetição de vocábulos é necessária para a aprendizagem de uma LE; [8] A leitura em LI é a habilidade mais viável de ser trabalhada em escola pública; [9] O professor tem o conhecimento e deve transmiti-lo ao aluno. (CRUZ, 2017, p. 154, 155).

O trabalho de Haus (2018a) considera a LI em contextos EMI<sup>75</sup> a partir de uma perspectiva de ILF, o que demanda quebra de paradigmas e novos olhares sobre as interações onde a LI é usada. A autora indica que a pesquisa foi pautada em premissas da pesquisa qualitativa e para geração de dados usou entrevista individual semiestruturada (GASKEL, 2002), com recurso de duas vinhetas. Seus participantes foram cinco professores de diferentes departamentos de uma universidade pública do sul do Brasil, que tiveram treinamento em EMI. Diferentemente do conceito de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), que tem no falante nativo o padrão para definição de uma fala correta, no conceito de EMI não existe a mesma relação com o padrão do falante nativo, sendo então necessário investigar como a pronúncia se apresenta nesse contexto. Nesse sentido, a pronúncia foi mencionada por quatro dos cinco participantes como sendo o aspecto mais importante da língua para um professor de EMI. Porém, o conceito de pronúncia se mostrou conflitante para os participantes, sendo caracterizado por alguns pela inteligibilidade (relacionada ao conceito de ILF), e por outros a pronúncia foi caracterizada pelo que eles chamaram de uso correto da língua, com menção à pronúncia perfeita atrelada à figura do falante nativo (relacionado ao conceito de ILE). Haus (2018a) destaca que apesar do contexto de pesquisa ser EMI, ligado ao conceito de ILF, há crenças sobre pronúncia relacionada à forma correta e perfeita, representadas por expressões como “dominar o jeito correto de falar”, “uma pronúncia correta”, “quanto mais perfeito ele for, melhor” (HAUS, 2018a, p.138,139).

Haus (2018b) mostra crenças de dois professores de inglês, um deles ainda em formação e o outro graduado há 13 anos, que atuam no Centro de Línguas da UFPR, em Curitiba, no Paraná. A pesquisadora classifica seu trabalho como sendo

---

<sup>75</sup> A autora usa o conceito de Macaro, Akincioglu e Dearden (2016, p.51), de *English as a Medium of Instruction* (EMI), de inglês como meio de instrução e refere-se ao ensino de disciplinas acadêmicas por meio do inglês em países não anglófonos.

de natureza qualitativa, de cunho etnográfico e o situa na abordagem contextual, conforme Barcelos (2001). O objetivo da pesquisa foi investigar: as crenças a respeito da pronúncia da língua inglesa, as práticas utilizadas em sala de aula para o ensino de pronúncia do inglês, de que forma as crenças sobre pronúncia podem estar presentes nas práticas de ensino, se há relação entre uma perspectiva de ILF e as crenças e práticas dos professores participantes da pesquisa e, em caso afirmativo, qual seria esta relação.

Os dados apontaram que o professor em formação (P1) tem suas crenças sobre a pronúncia da LI voltadas para o conceito estruturalista da língua, com características normativas e direcionadas à orientação monolíngue, que ressalta o papel do falante nativo em detrimento da inteligibilidade. O outro professor (P2) mostrou crenças sobre a pronúncia relacionadas ao que a pesquisadora chama de “aspecto comunicativo/performativo da língua” (HAUS, 2018b, p.126). As crenças desse mesmo participante não dão ênfase ao modelo do falante nativo, mas ainda assim destacam a necessidade de se seguir “um padrão comum, uma forma base” (HAUS, 2018b, p.126). Sobre as práticas utilizadas em sala de aula para o ensino da pronúncia, a pesquisa aponta que os dois professores fazem escolhas que se relacionam às suas crenças: P1 “realizou muitas correções, atividades e explicações explícitas as quais pareciam estar orientadas por uma visão de padrão nativo” (HAUS, 2018b, p. 127) e P2 fez correções e trabalhou a pronúncia com menor intensidade; além disso, oferecer a oportunidade para uso livre da oralidade era um aspecto predominante em todas as aulas. Porém, as observações mostraram que “houve momentos onde P2 demonstrou a necessidade de os alunos seguirem um padrão mínimo, de serem corrigidos em certos aspectos que, como vimos, não necessariamente afetariam a inteligibilidade.” (HAUS, 2018b, p. 127). Sobre a relação entre os conceitos de ILF e as práticas adotadas para o ensino da pronúncia, P1 e P2 se mostram distantes da perspectiva translíngue. Ambos têm conhecimento sobre o ILF, mas suas práticas não refletem esse conceito: P1 afirmou que “não se sentiu muito convencido ou atraído pelas propostas e implicações desta perspectiva, afirmando que prefere (e provavelmente sempre irá) continuar baseando suas aulas nos modelos de pronúncia com os quais se sente confiante” (HAUS, 2018b, p. 127); e P2 teoricamente, em sua fala, apresenta crenças que consideram o ILF (concorda com suas implicações, reconhece diferentes usos do inglês bem como multiplicidade de formas e interações), mas isso pouco aparece em sua prática.

O trabalho de Aragão e Cajazeira (2017) é classificado por eles como pesquisa qualitativa de base experiencial e narrativa, conforme Aragão (2011) e Miccoli (2010, 2014). Seus instrumentos de pesquisa foram narrativas escritas, colagens visuais e entrevistas semiestruturadas. Sobre a abordagem metodológica, os autores não mencionaram nenhuma das categorias apresentadas neste trabalho, registraram apenas que “as ferramentas e as operações metodológicas foram adaptadas de Aragão (2011)” (ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017, p. 118). Seus participantes foram professores em serviço, porém, alunos PARFOR. Uma das crenças verificadas no início da pesquisa e que foi modificada ao longo do trabalho diz que: “não é possível mudar o ambiente em que se trabalha, e ao mesmo tempo indica uma identidade que se posiciona limitada perante possíveis transformações desse contexto.” (ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017, p. 121).

Por se tratar de um trabalho que investiga três conceitos concomitantemente (emoções, crenças e identidade), é possível que a maior contribuição de Aragão e Cajazeira (2017) não seja a apresentação das crenças dos participantes, mas a percepção da relação existente entre as emoções, as crenças e a identidade dos participantes. A partir das reflexões, novas emoções provocam alterações em suas ações, que contribuem para a formação de novas identidades, que por sua vez indicam novas crenças sobre si, com conseqüentes alterações em seus contextos de atuação. Outro aspecto que considero importante nesse trabalho é a narrativa que aponta para o valor do PARFOR e da própria pesquisa no processo de modificação das crenças dos participantes. Eles apresentam resultados que articulam crenças, emoções e identidades e indicam que, ao refletir sobre sua formação, os professores passam por momentos de transformação em suas identidades. Esse processo de construção identitária extrapola o campo da aquisição de conhecimento sobre a língua e sobre como ensiná-la.

Esse processo descrito por Aragão e Cajazeira (2017) é o mesmo estabelecido em Barcelos (2015), quando a autora se propõe a revelar a relação entre crenças, emoções e identidades no processo de aprendizagem de LE. Ela destaca que:

as emoções moldam as crenças intensificando-as, fazendo-as mais fortes ou mais fracas, criando crenças, alterando-as, e essas crenças por sua vez moldam nossas emoções. Ao mudar nossas crenças e nossas emoções, estamos construindo diferentes identidades dentro daquilo que é possível ou permitido construir dadas as estruturas de poder na sociedade em geral.<sup>76</sup> (BARCELOS, 2015, p. 315)

Barcelos (2015) se apoia em estudos da área da Psicologia que indicam que as emoções e as crenças estão ligadas de formas complexas, de modo que uma exerce influência sobre a outra de maneira recíproca.

Apesar de não trazer o conceito de crenças em seu título, outro trabalho que mostra crenças de professores em formação é a pesquisa de doutorado de Baladeli (2015), também apresentada em corte em Baladeli (2017). Ela trata da formação inicial do professor de LI e mostra resultados gerados em pesquisa com alunos bolsistas do PIBID em três universidades sobre a (re)construção de suas identidades profissionais. Metodologicamente, ela se apoia em Flick (2004) que defende que pesquisas de abordagem qualitativa não tomam um único paradigma como teoria e metodologia. A autora chama seu trabalho de pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) e para geração de dados fez uso de narrativa autobiográfica escrita, entrevista, questionário, observação e anotação de campo, aplicados a 10 pibidianos de LI de três universidades públicas do Estado do Paraná. Ela aborda as memórias que os pibidianos tinham sobre seus professores de LI na educação básica. Essas memórias apresentam o professor como contra modelo: “A única visão e certeza que eu tive com as aulas de inglês na escola foi o que não fazer quando eu me tornasse uma professora, como se tivesse uma possibilidade de eu conseguir inovar aqueles métodos e tentar fazer a diferença.” (BALADELI, 2017, p. 35), conforme pibidiano 1. Mas também apontam para uma identidade positiva que permanece como referência e bom modelo para a pibidiana 4, desde a educação básica:

---

<sup>76</sup>*Emotions shape beliefs intensifying them, making them stronger or weaker, creating beliefs, altering them, and these beliefs in turn shape our emotions. In changing our beliefs and our emotions, we are constructing different identities within what is possible or allowed to construct given the power structures in society in general.*

Em tantos anos de escola, tive muitos professores, e cada um deles possuía um perfil diferente o que não posso negar é que todos desenvolviam trabalhos interessantes, porém alguns pecavam às vezes na forma como abordar um conteúdo nos anos iniciais do ensino fundamental. A tentativa (bem sucedida) de trabalhar a oralidade foi muito marcante, afinal para mim, esse momento fez com que o inglês deixasse de ser uma coisa abstrata para torna-se efetiva em um aspecto: a comunicação. (BALADELI, 2017, p. 37)

Baladeli (2017) também aponta que professores em formação que tiveram mais acesso ao estudo da LI fora da escola pública criaram um conjunto de sentidos menos positivo a respeito da figura do professor de LI do que aqueles que tiveram o ensino público como único espaço para estudo da língua. Esse dado sugere que as realidades, as referências e os contextos individuais contribuem com a formação das crenças para as diferentes pessoas, conforme indicam Barcelos (2006, 2007) e Kalaja *et al.* (2018), ao caracterizar as crenças como sendo socialmente construídas, contextualmente situadas e experienciais. Entre seus resultados, Baladeli (2015) apresenta as identidades dos professores em formação com construções metafóricas, que são de interesse da pesquisa que desenvolvo aqui. Essas construções compõem as seguintes categorias de identidade: hereditária, vocacional, romântica, entusiasta, sacerdotal e transeunte, que são retiradas daquilo que ela chama de côncavo e de convexo do discurso dos participantes.

A pesquisa de mestrado de Bertucci (2009) é classificada pela autora como de abordagem qualitativa e não faz menção às categorias de abordagem metodológicas apresentadas nesta pesquisa, na Seção 3.3. A pesquisa foi realizada através de um único questionário com 12 perguntas abertas, aplicado a 10 professores de LI em formação, de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Ela encontrou crenças sobre os seguintes assuntos: a) sobre o local de aprendizagem: eficiência de seu curso, que o fará aprender a língua e o tornará fluente; ineficiência da escola pública que o faz pensar que ser professor em escola particular é sinal de competência; na escola pública só se aprende o verbo *to be*; o melhor lugar para se aprender é um país onde se fala a LI; b) sobre a aprendizagem da LI: é necessário grande esforço pessoal; é preciso ter dom; é preciso disciplina e força de vontade; c) sobre as metodologias de ensino: para aprender a LI é preciso que professor e alunos falem em inglês; a mediação do professor favorece a aprendizagem e provoca interesse; o uso da ludicidade é importante para a aprendizagem; prática e treino se apresentam como estratégias eficientes; d) sobre a



responsabilidade pela aprendizagem: alguns alunos creem que a responsabilidade é do professor, outros do aluno e outros pensam que é de ambos.

A pesquisa de Cavalcanti e Silva (2019) se apresenta como sendo de análise qualitativa e caráter exploratório, conforme Clemente e Gil (2007). As pesquisadoras geraram os dados a partir de um questionário composto por 11 perguntas, aplicado a 10 professores em formação do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), enquanto cursavam as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório.

Os resultados apontam crenças sobre assuntos diferentes, como: a) importância e papel do ensino de pronúncia nas aulas: a tarefa é considerada importante para que o aprendiz seja compreendido de forma clara, mas seu papel é confuso; a compreensão da fala do aprendiz se concentra “na percepção de diferenças entre fonemas consonantais iniciais ou em posição final, como nos chamados pares mínimos” (CAVALCANTI; SILVA, 2019, p. 291); b) sobre o uso de uma variante hegemônica: afirmam adotar a variável americana como um norte ou foco para as aulas de pronúncia; também afirmam considerar outras variáveis, mas se restringem àquelas encontradas no *inner* e no *outercircle* do *World Englishes* de Kachru (1985); c) sobre a prática de ensino da pronúncia: deve ser de maneira contextualizada, com atividades que instiguem a comunicação; deve fazer uso de atividades lúdicas para “despertar o interesse do aluno e tornar o ensino de pronúncia menos explícito ou técnico” (CAVALCANTI; SILVA, 2019, p. 291). A pesquisa mostra ainda que permanece na crença dos participantes a ideia de uma pronúncia perfeita que está atrelada à figura do falante nativo como sendo autoridade na língua em foco.

Bettoni e Campos (2017) apresentam uma pesquisa de análise qualitativa de dados de 21 professores de inglês para crianças, que na ocasião da pesquisa eram alunos da disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, do Curso de Pós-graduação Lato Sensu gratuito em Ensino de Língua Inglesa, do Instituto Federal de Santa Catarina, na cidade de Chapecó. Os dados foram gerados a partir de dois questionários com perguntas abertas e objetivas. Os autores também não fazem menção às categorias de abordagens metodológicas apresentadas aqui, na Seção 3.3.

A pesquisa de Borges (2007) é um estudo de caso que trata das crenças de duas professoras de inglês em formação e foi realizado através dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista, observação de aula, anotação de campo,

gravação em áudio e grupo de discussão. Nessa pesquisa, a autora não tem o objetivo de investigar exclusivamente crenças sobre a pronúncia, mas apresenta uma seção com resultados sobre esse conceito: a participante de nome fictício Julia acredita que comunicar e compreender são os aspectos mais importantes com relação à pronúncia da LI e que não é necessário enfatizar a entonação ou a música da língua para se ensinar. Para essa participante, também não é preciso “ir para o exterior para se ter a oportunidade de sonhar e ser uma outra pessoa na língua estrangeira.” (BORGES, 2007, p. 67). A participante de nome fictício Bete tem outras crenças sobre o ensino da pronúncia. Ela considera que aspectos como entonação devem ser seriamente considerados no ensino de pronúncia: “Eu cobro muita entonação [...] Não falar tanta palavra separada [...] porque fica muito artificial [...] Tentar juntar grupo de palavra [...] eu bato nessa questão da cadência, nessa coisa do fluir [...]” (BORGES, 2007, p. 70). Seus resultados indicam que os professores consideram o ensino da pronúncia importante e o abordam em sala de aula. A maior parte dos participantes avalia sua própria pronúncia como sendo boa e como um bom modelo de pronúncia para seus alunos. Apesar disso, praticamente todos os participantes informaram usar outros recursos (vídeo, música, áudio, *listening*, rádio, CD, DVDs, filme, áudio do livro didático, Internet, dicionário online, Google tradutor e desenhos), além da sua própria pronúncia, para o ensino.

Swiech (2015) é outra pesquisa que não traz crenças em seu título, mas trata da visão de professores sobre a pronúncia de LI. O autor aplicou um questionário para 30 professores de LI: 10 atuantes no ensino superior, 10 no ensino regular e 10 em escolas de idiomas. Sua pesquisa confirma a hipótese de que professores do ensino superior são mais alinhados com o conceito de ILF, professores de escolas de idiomas mais alinhados com o conceito de ILE e professores do ensino regular transitam entre os dois conceitos. Porém, a pesquisa também aponta que a fala do professor adepto do conceito de ILF pode ser incoerente com sua realidade: “ele acredita que a inteligibilidade é a raiz da comunicação efetiva, mas durante o processo de ensino da pronúncia ainda prevê o falante nativo como modelo ideal ou mesmo o foco da pronúncia como uma variante única, americana ou britânica.” (SWIECH, 2015, p. 25). Esse fato é mais um reforço à proposição de que as crenças são paradoxais e contraditórias.

Para encerrar esta seção, observo que alguns dos trabalhos apresentados aqui trazem variedade de instrumentos de pesquisa, o que é apontado por Kalaja et

*al.* (2018) como sendo necessário para a continuidade das investigações da área. Além da variedade de instrumentos, as autoras também recomendam que novos conceitos e ferramentas de análise sejam incorporadas. Nesse sentido, proponho o uso da metáfora conceitual como um conceito novo para pesquisas de crenças sobre pronúncia e que será usado neste trabalho como uma ferramenta para a análise de dados. Entre tantas possibilidades, minha escolha por trazer a metáfora conceitual como ferramenta de análise de dados para os estudos de crenças sobre a pronúncia se pauta no caráter metafórico que Lakoff e Johnson (2003) atribuem ao sistema conceitual. Para eles, a maneira como pensamos ou entendemos diferentes conceitos é metafórica por natureza. De forma inconsciente, essa caracterização do sistema conceitual humano age sobre a estruturação do nosso entendimento e das nossas ações. Assim, apresento no próximo capítulo, a metáfora conceitual que me pareceu ser um recurso que pode contribuir com o conhecimento das crenças em LA.

## 4. METÁFORA CONCEITUAL

um padrão de funcionamento

Neste capítulo tratarei da premissa que apresenta o sistema conceitual humano como sendo metafórico conforme propõem Lakoff e Johnson (2003), originalmente apresentada em 1980. Essa premissa é importante para minha pesquisa porque atribui valor fundamental à metáfora conceitual, por ser considerada parte da estrutura do sistema conceitual humano. Aqui abordarei aspectos do sistema conceitual humano e do conceito metafórico; da sistematicidade do processamento metafórico, que será aplicado sobre os dados desta pesquisa; e outros fatores que fundamentam a proposta de metáfora conceitual apresentada por Lakoff e Johnson (2003), como os diferentes tipos de metáfora e a importância da teoria da verdade. Nessa obra os autores também se dedicam a apresentar uma linha de pensamento alternativa ao objetivismo e ao subjetivismo: a síntese experiencialista, que também será abordada neste capítulo uma vez que fortalece a metáfora conceitual no que diz respeito à sua importância junto ao sistema conceitual humano. Ainda apresentarei noções mais recentes apresentadas pelos autores no posfácio da publicação de 2003, que é a principal referência deste capítulo. Na última parte deste capítulo comentarei alguns trabalhos nacionais e internacionais, que fizeram uso da metáfora conceitual para discutir diferentes aspectos do contexto de aprendizagem da LI.

### 4.1 SISTEMA CONCEITUAL HUMANO E CONCEITO METAFÓRICO

locomotiva que conduz o trem / o trilho do trem

Antes visto como um recurso linguístico apenas, hoje o conceito de metáfora é tido como enraizado na vida cotidiana. Com isso, esse conceito deixou de ser considerado como apenas recurso estilístico da língua, e passou a ser estudado e compreendido como parte do pensamento e da ação humana.

Para Lakoff e Johnson (2003), o sistema conceitual humano é fundamentalmente metafórico por natureza e isso se aplica ao que pensamos e fazemos. As evidências que eles apontam para fundamentar esse entendimento são encontradas na linguagem, a partir dos significados das palavras e frases e da maneira como as pessoas dão sentido às suas experiências. Essa conexão entre linguagem, pensamento e ação vem do fato de que a comunicação tem base no

mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e para agir. Por isso, a linguagem é entendida como uma fonte de evidências sobre como esse sistema se constitui.

Porém, em se tratando de conceitos, no dicionário as palavras não são definidas metaforicamente. Ali, por escolha daqueles que elaboram um dicionário, as palavras e expressões são exploradas a partir de definições e exemplos, com uso de sinônimos, antônimos, ortografia, pronúncia, classe gramatical e etimologia. A palavra amor, por exemplo, é definida e relacionada a outros termos como afeição, devoção, carinho, desejo sexual ou paixão. Explicações do tipo: AMOR É LOUCURA<sup>77</sup> ou AMOR É UMA JORNADA não são encontradas no dicionário porque ali não se tem a intenção de representar a maneira como as pessoas compreendem suas experiências. Essa, no entanto, é a preocupação de Lakoff e Johnson (2003, p. 116) quando exploram o sistema conceitual humano como sendo fundamentalmente metafórico. Para eles, através da linguagem pode-se perceber como as pessoas entendem suas próprias experiências, usando um sistema completo de conceitos, e não com o uso de palavras ou conceitos individuais, mas considerando a forma como os conceitos se relacionam. Considerando o entendimento de que o sistema conceitual humano é metafórico, pode-se explorar a partir da linguagem, a maneira como as pessoas interagem, agem e funcionam com e diante dos conceitos.

Para Lakoff e Johnson (2003), os conceitos que governam nosso pensamento não dizem respeito apenas ao intelecto, mas também governam o funcionamento da nossa rotina, desde os atos mais cotidianos até os mais incomuns. Isso implica em reconhecer que nossos conceitos estruturam aquilo que percebemos ou entendemos do mundo, estruturam também a maneira como nos movemos no mundo e como nos relacionamos com as outras pessoas. Assim, nosso sistema conceitual tem um papel importante na tarefa de definir nossas realidades. Por isso, os autores sugerem que “Se estamos certos ao sugerir que nosso sistema conceitual é amplamente metafórico, então a maneira como pensamos, o que vivemos, e o que fazemos todos os dias é uma questão de metáfora.”<sup>78</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 3).

Uma forma de entender a razão pela qual a metáfora é parte integrante do sistema conceitual humano está relacionada à necessidade que temos de usar

---

<sup>77</sup> Adotei o recurso gráfico MAIÚSCULA PEQUENA para registrar todas as metáforas deste trabalho, como Lakoff e Johnson (2003) fazem caracteristicamente.

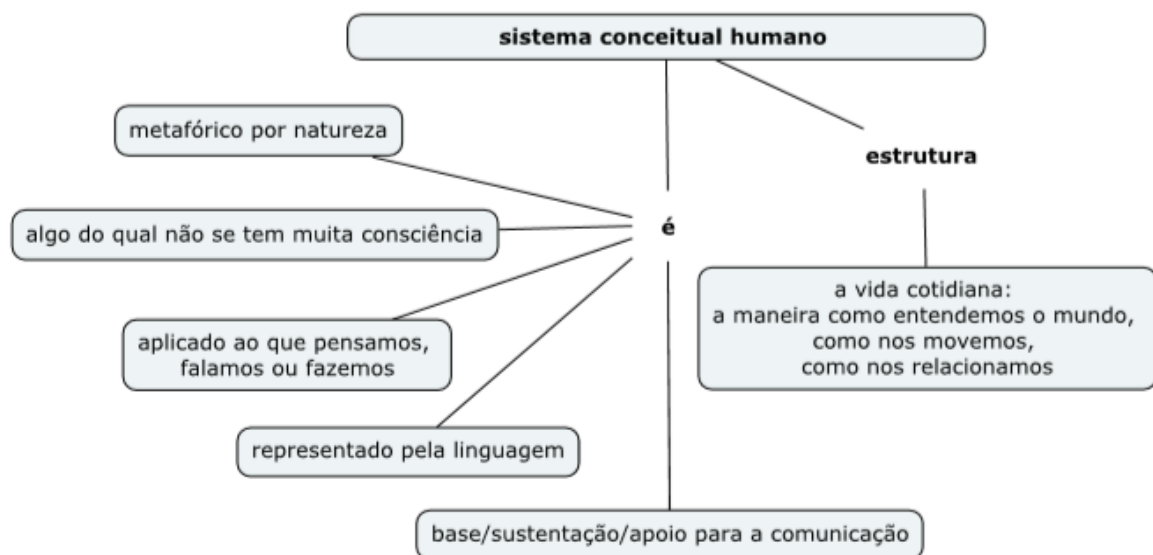
<sup>78</sup> *If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor.*

conceitos claros e facilmente entendidos para explicar outros que não são tão claros para nós. Ou seja, quando precisamos falar sobre conceitos considerados importantes por nós, mas que também são conceitos abstratos (emoções, ideias, tempo), recorremos a outros mais concretos (orientação espacial e objetos, por exemplo) na tentativa de delinear melhor aquilo que precisamos dizer e não conseguimos. Então, usamos a metáfora. Metáforas como O AMOR É UMA VIAGEM, O AMOR É UMA GUERRA e TEMPO É DINHEIRO mostram a tentativa de dar significado concreto (viagem, guerra, dinheiro) para um conceito abstrato (amor, tempo), de maneira que esse conceito abstrato encontre lugar e sentido em nossas experiências.

Ainda assim, mesmo sendo parte do que fazemos e do que pensamos, normalmente não temos muita consciência do nosso sistema conceitual, ao invés disso, na maioria das vezes pensamos e agimos de forma automática. É na linguagem que encontramos demonstrações sobre como nosso sistema conceitual funciona, já que a comunicação tem por base o mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e agir. Com isso em mente, proponho o Mapa Conceitual 2, abaixo, para visualizar características do sistema conceitual humano e sua relação com o cotidiano.

#### MAPA CONCEITUAL 2 – SISTEMA CONCEITUAL HUMANO E A VIDA COTIDIANA

**Sistema conceitual humano e a vida cotidiana, conforme Lakoff e Johnson (2003)**



Fonte: a autora (2020)

Entendendo a relação que existe entre o sistema conceitual humano, a comunicação e a linguagem, Lakoff e Johnson (2003) verificam expressões do dia a dia que são comuns em uma determinada língua. Essas expressões do dia a dia são recursos para demonstrar o que significa a proposta de um conceito ser metafórico, e estruturar uma atividade cotidiana. Eles começam com o conceito de discussão e a metáfora conceitual DISCUSSÃO É GUERRA onde “discussão” equivale ao domínio alvo e “guerra” refere-se ao domínio fonte do conceito (GIBBS, 1998) e trazem várias expressões em que o conceito discussão está relacionado com guerra: “Seus argumentos são *indefensáveis*. Ele *atacou todos os pontos fracos* no meu argumento. Suas críticas foram *bem no alvo*. Eu *destruí* seu argumento. Eu nunca *ganhei* uma discussão como ele. Você discorda? Ok, *mande bala!* Se você usar aquela *estratégia*, ele vai te *destruir*. Ele *abateu* todos os meus argumentos.”<sup>79</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 4, grifo no original)

A partir dessas expressões, a pessoa com quem se está discutindo é considerada um oponente, e na discussão se estabelece a dinâmica de atacar a posição do oponente e também de defender a sua própria posição. Ainda, existe uma relação de ganho e perda, com planejamento e uso de estratégias. Não se trata de uma guerra física, mas de uma guerra verbal em que a estrutura da discussão (atacar, defender, destruir, ganhar, abater, contra-atacar) reflete a guerra metaforicamente. Nesse sentido, a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA é um conceito que faz sentido na cultura em que vivemos, e esse conceito estrutura nossos atos em momentos de argumentações ou discussões.

Ainda defendendo essa perspectiva, Lakoff e Johnson (2003, p.5) apontam que se os argumentos ou discussões não tivessem essa relação com guerra, mas fossem vistos como uma dança, por exemplo, aqueles que discutem ou argumentam seriam vistos como artistas e seus objetivos seriam agir de maneira agradável e equilibrada em termos de estética. Esse exercício de imaginação que contrapõe guerra e dança ajuda a verificar como, inconscientemente, estruturamos nossas ações e nosso entendimento sobre o que fazemos.

---

<sup>79</sup> *Your claims are INDEFENSABLE. He ATTACKED EVERY WEAK POINT in my argument. His criticisms WERE RIGHT ON TARGET. I DEMOLISHED his argument. I've never WON an argument with him. You disagree? Okay, SHOOT! If you use that STRATEGY, he'll WIPE YOU OUT. He SHOT DOWN all of my arguments.* (o grifo usado pelos autores é o itálico, aqui serão todos substituídos pela maiúscula uma vez que todo o trecho se encontra em itálico por estar em língua estrangeira)

Naturalmente, uma coisa não é a mesma que a outra porque não se trata de substituir um conceito por outro. Por isso, discussão não é exatamente a mesma coisa que guerra. Ao invés disso, discussão é entendida e vivenciada em termos de guerra, como sugere a definição de metáfora de Lakoff e Johnson (2003, p. 5): “*a essência da metáfora é entender e viver um tipo de coisa em termos de outra*”<sup>80</sup>(grifo no original).

Assim, ao usar os termos ataque, defesa, contra-ataque, vencer ou perder, relaciona-se o termo discussão com o termo guerra. Esses termos representam a forma como concebemos discussão e, conseqüentemente, como agimos quando estamos em uma. Isso exemplifica a maneira como o sistema conceitual humano é metaforicamente estruturado e definido. É a partir dessa perspectiva que Lakoff e Johnson (2003) declaram que o uso de metáfora não é apenas um recurso linguístico. Ao invés disso, eles defendem que os processos do pensamento humano são metafóricos.

Agora, a partir dessas informações e pensando um pouco mais sobre o fato de nosso sistema conceitual ser metafórico por natureza, podemos nos dedicar a entender como esse sistema conceitual é fundamentado e nos perguntar se existe algum conceito que pode ser entendido sem o uso de metáforas. Lakoff e Johnson (2003) trazem esse questionamento, mas não o respondem objetivamente. Eles dão, sim, indícios de que conceitos que denotam espaço de maneira simples (em cima/embaixo; em frente/atrás; dentro/fora; perto/longe e outros) são candidatos à interpretação sem o uso de metáforas, uma vez que são caracterizados pelo que os autores chamam de mais precisamente delineados.

Sobre aquilo que fundamenta nosso sistema conceitual, os autores abordam nosso conceito espacial como sendo elemento chave para o entendimento da estrutura de nosso sistema conceitual. Eles afirmam que nosso conceito espacial de em cima/embaixo, por exemplo, deriva de nossa experiência espacial, como quando ficamos em pé. Nesse sentido, quase todos os movimentos físicos que fazemos envolvem um programa motor que vai sempre agir sobre esse conceito de orientação espacial em cima/embaixo. Nossos movimentos físicos podem manter essa orientação espacial; podem pressupor e também considerar essa orientação em cima/embaixo. Isso faz com que nossas atividades físicas (todos os movimentos que

---

<sup>80</sup> *The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another.*



envolvem nosso corpo) tornem a orientação em cima/embaixo um aspecto relevante em nosso programa motor e talvez por isso pensemos que não pode haver outro entendimento para o conceito em cima/embaixo. Em outras palavras, a estrutura dos nossos conceitos espaciais surge de nossas constantes experiências espaciais, ou seja, da nossa interação com o ambiente físico.

Para Lakoff e Johnson (2003) as experiências com objetos físicos oferecem a base para a metonímia, porque conceitos metonímicos surgem de correlações entre duas entidades físicas (parte pelo todo, objeto pelo usuário), ou entre uma entidade física e alguma coisa metaforicamente conceitualizada como uma entidade física (o lugar pelo evento, a instituição pela pessoa responsável por ela).

Isso não quer dizer que experiências físicas são mais básicas do que outros tipos de experiências, como as emocionais, mentais, culturais ou outras de qualquer natureza. Mas quer dizer que em se tratando de entender um conceito a partir de outro, normalmente conceitualizamos aqueles que são não físicos a partir dos que são físicos. De maneira simplificada, é o mesmo que dizer que explicamos o menos concreto a partir do mais claramente concreto. E é com base nesse pressuposto que podemos entender a estrutura sobre a qual nosso sistema conceitual está fundamentado.

#### 4.2 SISTEMATICIDADE DO PROCESSO METAFÓRICO

entendendo a engrenagem

Lakoff e Johnson (2003) preveem que várias metáforas podem ser geradas de um conceito metafórico, e que isso resultaria numa subcategorização de metáforas. Com isso, eles estabelecem uma sistematicidade em que as várias metáforas possíveis para o mesmo conceito sejam vinculadas a partir do conceito metafórico mais específico para caracterizar o sistema metafórico todo. O exemplo dado pelos autores para tratar dessa sistematicidade dos conceitos metafóricos traz as três metáforas: TEMPO É DINHEIRO, TEMPO É UM RECURSO e TEMPO É UM PRODUTO VALIOSO. Nesse contexto, a metáfora mais específica é TEMPO É DINHEIRO, por isso ela representaria o sistema metafórico todo; e as outras seriam subcategorias de metáforas. É como se a metáfora mais específica, TEMPO É DINHEIRO, servisse como apoio para as outras metáforas:

Os conceitos metafóricos TEMPO É DINHEIRO, TEMPO É UM RECURSO e TEMPO É UM PRODUTO VALIOSO formam um sistema único baseado em subcategorizações, uma vez que em nossa sociedade dinheiro é um recurso limitado e recursos limitados são produtos valiosos. Essas relações de subcategorização caracterizam relações de vinculação entre as metáforas. TEMPO É DINHEIRO implica em TEMPO É UM RECURSO LIMITADO, que implica em TEMPO É UM PRODUTO VALIOSO.<sup>81</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 9) (grifos no original)

Em se tratando da sistematicidade dos conceitos metafóricos, além da subcategorização existe também outras duas ações que são importantes no processo metafórico. Trata-se de ações opostas, em que uma é destacar um aspecto do conceito e outra é esconder outros aspectos do mesmo conceito. Na prática, essas duas ações se apresentam da seguinte maneira: ao passo que o processo metafórico destaca um aspecto predominante do conceito, outros aspectos que são inconsistentes com aquela metáfora são escondidos.

Considerando a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, vamos imaginar que essa argumentação tenha também a tentativa de um entendimento mútuo, porque uma das pessoas está claramente empenhada em alcançar esse entendimento, usando seu tempo e seus esforços para isso. Nesse caso, ao destacar o aspecto de ataque ou defesa, por exemplo, para alinhar discussão com guerra, automaticamente se esconderia o aspecto de cooperação possível para esse caso, por ser inconsistente com a metáfora específica DISCUSSÃO É GUERRA. Ao considerar essas duas ações (a de destacar e a de esconder um aspecto do conceito), faz-se exatamente o que o recurso da metáfora propõe: entender e viver um tipo de coisa em termos de outra. Ou seja, não se trata de uma coisa (discussão) ser exatamente a outra (guerra), mas sim ser entendida como a outra.

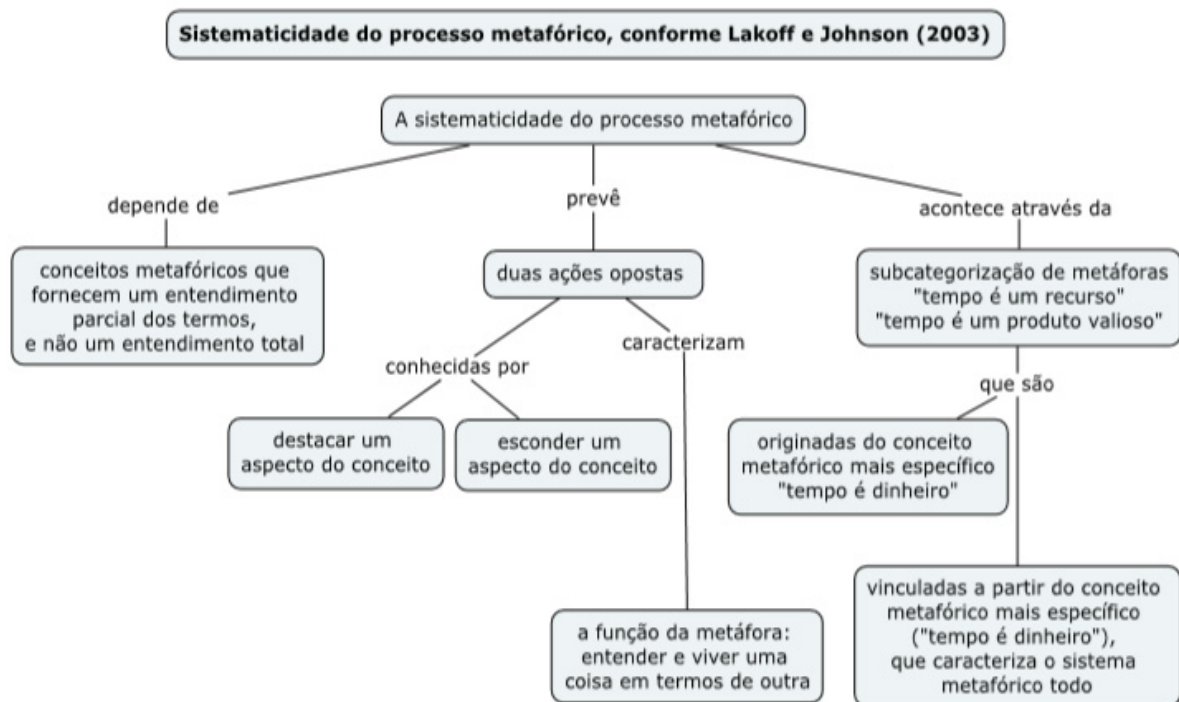
Isso quer dizer que os conceitos metafóricos nos fornecem um entendimento parcial dos termos, e não um entendimento total. Se os conceitos metafóricos gerassem entendimento total dos termos, seria o mesmo que dizer que tempo é exatamente a mesma coisa que dinheiro. Mas sabemos que isso não é verdade, estamos apenas entendendo um conceito (tempo) em termos de outro (dinheiro). Uma explicação para isso é que uma pessoa pode dar seu tempo para outra, e essa não

---

<sup>81</sup> *The metaphorical concepts TIME IS MONEY, TIME IS A RESOURCE, and TIME IS A VALUABLE COMMODITY form a single system based on subcategorization, since in our society money is a limited resource and limited resources are valuable commodities. These subcategorization relationships characterize entailment relationships between the metaphors. TIME IS MONEY entails TIME IS A LIMITED RESOURCE, which entails that TIME IS A VALUABLE COMMODITY.*

consegue devolver o mesmo tempo para primeira pessoa. Ela pode sim devolver a mesma quantidade de tempo, mas não o mesmo tempo (LAKOFF; JOHNSON, 2003). É nesse sentido que se entende que o processo metafórico reconhece os atos de destacar e de esconder aspectos de um único conceito. Então, quando se diz que um conceito é estruturado por uma metáfora, sabe-se que esse conceito é parcialmente estruturado, e que pode ser expandido de algumas formas e não pode ser expandido de outras. Para contribuir com o entendimento da sistematicidade do processo metafórico apresentado por Lakoff e Johnson (2003), e que será usada no processo de análise dos dados desta pesquisa, proponho o Mapa Conceitual 3, que organiza visualmente essa sistematicidade.

MAPA CONCEITUAL 3 – SISTEMATICIDADE DO PROCESSO METAFÓRICO



Fonte: a autora (2020)

Conforme se vê no Mapa Conceitual 3, para sistematizar o processo metafórico, Lakoff e Johnson (2003) adotam uma prática de uso do conceito metafórico mais específico (TEMPO É DINHEIRO) e de subcategorização de metáforas (TEMPO É UM RECURSO, TEMPO É UM PRODUTO VALIOSO) para caracterizar o sistema metafórico todo. Este também foi o caminho usado nesta pesquisa para analisar os dados aqui apresentados, entendendo que essas vinculações podem caracterizar um

sistema coerente de conceitos metafóricos com expressões metafóricas igualmente coerentes para esses conceitos.

### 4.3 TIPOS DE METÁFORAS

formas de substituir peças da locomotiva

Os tipos de metáforas convencionais trazidos por Lakoff e Johnson (2003) são: metáfora estrutural, metáfora orientacional e metáfora ontológica. Esses tipos de metáfora são distintos na forma como são concebidos e também na maneira como são usados na linguagem (ou) na função que têm em nosso sistema conceitual.

A metáfora estrutural é essa explicada de maneira ampla até aqui. Trata-se do que mencionei inicialmente como sendo a aplicação metafórica de um conceito em termos de outro, o que envolve as ações de destacar e de esconder aspectos desse conceito, conforme mostra o Mapa Conceitual 3, ou seja, um conceito é metaforicamente estruturado em termos de outro. Pode-se dizer que a metáfora estrutural se refere ao modelo mais abrangente de metáforas.

A metáfora orientacional está em grande parte relacionada com orientações espaciais (em cima/embaixo; dentro/fora; em frente/atrás; ligado/desligado; fundo/raso; central/periférico), por isso recebe esse nome. Ela não estrutura um conceito em termos de outro, como o faz a metáfora estrutural; ao invés disso, ela organiza um sistema de conceitos em relação a um outro sistema de conceitos. A metáfora orientacional se origina no fato de termos um corpo que funciona em nosso ambiente físico. Elas dão a um determinado conceito uma orientação espacial como FELIZ É PRA CIMA, e no inglês se representa pela expressão “Estou me sentindo pra cima hoje.”<sup>82</sup>, indicando sentimentos positivos como de alegria; e, que também pode ser percebida no português em expressões como “Tudo em cima?”, indicando uma possível pergunta como “Tudo bem?” (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 14). Essa similaridade de conceitos metafóricos encontrados em inglês e em português não é necessariamente um aspecto comum porque a metáfora orientacional não é arbitrária nem definitiva, mas sugestiva e plausível. Então, diferentes culturas podem ter diferentes interpretações para as mesmas orientações espaciais. Ainda assim, por

---

<sup>82</sup> *I'm feeling up today.*

conta da relação com o ambiente físico, Lakoff e Johnson (2003) apresentam algumas bases físicas que podem ser consideradas para a organização de um sistema de conceitos. A seguir, apresento o Quadro 9, elaborado a partir dos exemplos de Lakoff e Johnson (2003, p. 15-17), para exemplificar a concepção de metáforas orientacionais.

QUADRO 9 - RELAÇÃO CONCEITO, BASE E EXPRESSÕES

Conceito	Base física / social / cultural	Expressões <sup>83</sup>
FELIZ É PARA CIMA; TRISTE É PARA BAIXO	Normalmente, postura descaída representa tristeza, e postura ereta representa estado emocional positivo.	Pensar nela sempre me põe pra cima <sup>84</sup> ; Ele está mesmo pra baixo nesses dias <sup>85</sup> .
CONSCIENTE É PARA CIMA; INCONSCIENTE É PRA BAIXO	Os seres humanos e a maior parte dos outros mamíferos dormem deitados e se levantam quando estão acordados.	Ele se levanta cedo de manhã <sup>86</sup> ; Ele caiu no sono <sup>87</sup> .
SAÚDE E VIDA SÃO PARA CIMA; DOENÇA E MORTE SÃO PARA BAIXO	Doenças graves nos forçam a deitar. Quando uma pessoa morre, ela fica fisicamente pra baixo.	Lázaro se levantou dos mortos <sup>88</sup> . Ele caiu morto <sup>89</sup> .
TER CONTROLE OU FORÇA É PARA CIMA; ESTAR SUJEITO É PRA BAIXO	O porte físico normalmente se relaciona à força física, e em uma briga o vencedor normalmente está no topo.	Eu tenho controle sobre ela <sup>90</sup> . Ele está sob o meu controle <sup>91</sup> .
MAIS É PARA CIMA; MENOS É PARA BAIXO	Se você acrescentar uma substância ou um objeto em um recipiente, o nível ou a pilha sobe.	O número de livros impressos a cada ano continua subindo <sup>92</sup> . A renda dele caiu no ano passado <sup>93</sup> .
EVENTOS FUTUROS PREVISÍVEIS SÃO PARA CIMA E PARA FRENTE	Normalmente, nossos olhos olham na direção para onde nos movemos.	Estou com medo do que vem pela frente <sup>94</sup> .
STATUS ALTO É PARA CIMA; STATUS BAIXO É PRA BAIXO	Status é relacionado com força e força é para cima.	Ele está no topo de sua carreira <sup>95</sup> . Ele está na base da hierarquia social <sup>96</sup> .

<sup>83</sup> Optei por apresentar apenas uma expressão para cada conceito

<sup>84</sup> *Thinking about her always gives me a LIFT.*

<sup>85</sup> *He's really LOW these days.*

<sup>86</sup> *He RISES early in the morning.*

<sup>87</sup> *He FELL asleep.*

<sup>88</sup> *Lazarus ROSE from the dead.*

<sup>89</sup> *He DROPPED dead.*

<sup>90</sup> *I have control OVER her.*

<sup>91</sup> *He is UNDER my control*

<sup>92</sup> *The number of books printed each year keeps going UP.*

<sup>93</sup> *His income FELL last year.*

<sup>94</sup> *I'm afraid of what's UP AHEAD of us.*

<sup>95</sup> *He is at the PEAK of his career.*

<sup>96</sup> *He's at the BOTTOM of the social hierarchy.*

BOM É PARA CIMA; RUIM É PARA BAIXO	Aspectos que normalmente caracterizam o que é bom para uma pessoa são para cima: felicidade, saúde, vida.	Ele faz um serviço de alta qualidade <sup>97</sup> . Nós chegamos no topo no ano passado, mas desde então estamos ladeira abaixo <sup>98</sup> .
VIRTUDE É PARA CIMA; DEPRAVAÇÃO É PARA BAIXO	Bom é para cima.	Ela tem padrões altos <sup>99</sup> . Aquilo foi um golpe baixo <sup>100</sup> .
RACIONAL É PARA CIMA; EMOCIONAL É PARA BAIXO	Culturalmente, as pessoas se veem no controle dos animais, plantas e ambiente físico e se veem como os únicos com habilidade para raciocinar.	A discussão baixou o para nível emocional, mas eu a trouxe de volta para o plano racional <sup>101</sup> . Nós colocamos nossos sentimentos de lado e tivemos uma discussão de alto nível intelectual sobre o assunto <sup>102</sup> .

Fonte: adaptado de Lakoff e Johnson (2003, p.14-17)

A metáfora ontológica tem como princípio norteador o fato de identificarmos nossas experiências enquanto entidades ou substâncias, além da orientação espacial já abordada pela metáfora orientacional. Ao entender nossas experiências como objetos e substâncias, é possível selecionar partes de nossas experiências e tratá-las separadamente. Então, com a metáfora ontológica podemos categorizar, agrupar, quantificar e raciocinar sobre nossas experiências.

Esse tipo de metáfora serve a vários propósitos, entre eles, serve para se referir a algo, para quantificar, para identificar aspectos, para identificar causas, para estabelecer objetivos e ações motivacionais e até mesmo para se acreditar que de fato se entende sobre alguma coisa. Por isso, metáforas ontológicas são importantes ao lidarmos com as nossas experiências de maneira racional.

Um exemplo de Lakoff e Johnson (2003) de como nossa experiência pode ser identificada como uma entidade trata da inflação. Entre outras expressões que representam a inflação como entidade, eles trazem: a) “A *inflação está baixando* nosso padrão de vida<sup>103</sup>”; b) “Comprar um terreno é a melhor maneira de *lidar com a*

<sup>97</sup> *He does HIGH-quality work.*

<sup>98</sup> *We hit a PEAK last year, but it's been DOWNHILL ever since.*

<sup>99</sup> *She has HIGH standards.*

<sup>100</sup> *That was a LOW trick.*

<sup>101</sup> *The discussion FELL TO THE EMOTIONAL level, but I RAISED it back UP TO THE RATIONAL plane.*

<sup>102</sup> *We put our FEELINGS aside and had a HIGH-LEVEL INTELLECTUAL discussion of the matter.*

<sup>103</sup> *INFLATION IS LOWERING our standard of living.*

*inflação*<sup>104</sup>.”; c) “*A inflação me deixa doente*”<sup>105</sup>, por exemplo. O Quadro 10, elaborado a partir de Lakoff e Johnson (2003, p. 26, 27), mostra diferentes propósitos para os quais as metáforas ontológicas podem ser usadas.

QUADRO 10 – PROPÓSITOS PARA O USO DE METÁFORAS ONTOLÓGICAS

Propósito de uso	Metáforas ontológicas
Para referir	<i>A classe média é uma força silenciosa poderosa na política americana</i> <sup>106</sup> .
Para quantificar	<i>Vai ser preciso muita paciência para terminar este livro</i> <sup>107</sup> .
Para identificar aspectos	<i>O lado feio de sua personalidade aparece sob pressão</i> <sup>108</sup> .
Para identificar causas	<i>A pressão das responsabilidades dele provocaram sua crise.</i>
Para estabelecer objetivos e ações motivacionais	<i>Ela viu o casamento como a solução para seus problemas</i> <sup>109</sup> .

Fonte: adaptado de Lakoff e Johnson (2003, p.26-29)

Da mesma forma que acontece com as metáforas orientacionais, a maioria dessas expressões encontradas nas metáforas ontológicas pode não ser reconhecida como sendo metafóricas. Isso se dá ao fato de esses dois tipos de metáfora serem usados para objetivos muito específicos: orientação espacial para as metáforas orientacionais e referência, quantidade, identificação e estabelecimento de objetivos para as metáforas ontológicas.

Há, porém, metáforas ontológicas óbvias, que são aquelas em que o objeto físico é entendido como sendo uma pessoa, o que permite muitas experiências com entidades não humanas em termos de motivação, características e atividades humanas. Entre alguns exemplos de personificação, Lakoff e Johnson (2003, p. 33) apresentam o seguinte: “*Esse fato argumenta* contra as teorias padrões<sup>110</sup>, em que o fato assume um caráter personificado que permite argumentar; *A vida me enganou*<sup>111</sup>, em que a vida também atua como se fosse uma pessoa capaz de enganar outra; e, *A inflação está devorando* nossos lucros<sup>112</sup>.” Neste último exemplo, inflação não se

<sup>104</sup> *Buying land is the best way of DEALING WITH INFLATION.*

<sup>105</sup> *INFLATION MAKES ME SICK.*

<sup>106</sup> *The MIDDLE CLASS is a POWERFUL SILENT FORCE in AMERICAN POLITICS.*

<sup>107</sup> *It will take A LOT OF PATIENCE to finish this book.*

<sup>108</sup> *The UGLY SIDE OF THIS PERSONALITY comes out under pressure.*

<sup>109</sup> *She saw getting married as the SOLUTION TO HER PROBLEMS.*

<sup>110</sup> *This FACT ARGUES against the standard theories.*

<sup>111</sup> *LIFE HAS CHEATED ME.*

<sup>112</sup> *INFLATION IS EATING UP our profits.*

apresenta apenas como uma pessoa, mas como um adversário, o que permite entender uma forma bastante específica de se relacionar e ou de agir em relação a inflação. E, nesse caso, considerando que a inflação é um adversário que pode atacar, machucar, roubar ou destruir, estabelece-se um padrão de comportamento que justifica declarar guerra à inflação, estabelecer alvos, e exigir sacrifícios, conforme Lakoff e Johnson (2003). No entanto, a personificação não é um aspecto que se restringe às metáforas ontológicas apenas. Trata-se de um fenômeno capaz de abranger diferentes metáforas e que tem base no princípio de usar um conceito mais concreto para se referir a outro menos concreto.

Além de serem divididas em metáforas estruturais, orientacionais e ontológicas, também é possível pensar nas metáforas a partir de dois outros grupos: o de metáforas convencionais e o de metáforas imaginativas e criativas. Por metáforas convencionais entende-se aquelas que “estruturam o sistema conceitual comum de nossa cultura, que é refletido em nossa linguagem do dia a dia” (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 139). Um exemplo é O AMOR É UMA VIAGEM, metáfora usada pelo autores para tratar de dois elementos: 1) consistência (as metáforas podem não ser consistentes porque há viagens de trem – amor saiu dos trilhos<sup>113</sup>; de carro – nosso amor é uma estrada longa e acidentada<sup>114</sup>; e de navio – esse relacionamento está afundando<sup>115</sup>, e por isso não apontam para uma única imagem) e 2) coerência (ainda que inconsistentes, elas se encaixam porque todas tratam de viagens; com isso tem-se subcategorias de uma categoria principal), (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 45).

Para Lakoff e Johnson (2003), categorização demanda flexibilidade, por isso é sugerida como aberta e ilimitada. Para esclarecer a respeito de categorização de metáforas, eles apontam que o processo objetivista padrão, chamado de categorização estabelecida por teorias, entende e define um objeto exclusivamente a partir de suas propriedades inerentes. Nesse processo, tudo no universo está dentro ou fora de uma categoria: o que está dentro de uma categoria tem todos os requisitos de suas propriedades inerentes; todo e qualquer item que não tenha as mesmas propriedades estará fora dessa categoria. Para eles, essa categorização não atende

---

<sup>113</sup> *We've gotten OFF THE TRACK.*

<sup>114</sup> *It's been a LONG, BUMPY ROAD.*

<sup>115</sup> *This relationship is FOUNDERING.*



o propósito de categorização feita pelas pessoas para entender o mundo porque é rígida.

Por metáforas imaginativas e criativas entende-se aquelas que são capazes de dar novo entendimento para nossas experiências. Com isso, podem dar significado novo para nosso passado, nossas atividades rotineiras e para as coisas que já sabemos e que já acreditamos. Lakoff e Johnson (2003) sugerem que como as metáforas convencionais, essas novas metáforas imaginativas e criativas são úteis para dar sentido a nossa experiência, uma vez que elas mantêm uma estrutura coerente; e, também aplicam as duas ações importantes na função metafórica: destacam algumas coisas e escondem outras. Um outro fator importante é que essas últimas metáforas também têm vinculações. Eles exemplificam isso com a metáfora AMOR É UM TRABALHO COLABORATIVO DE ARTE, que gera vinculações não metafóricas como: “Amor é ativo. Amor exige cooperação. Amor exige dedicação. Amor exige compromisso. Amor exige disciplina. Amor envolve responsabilidade compartilhada. Amor exige paciência.”<sup>116</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 140). E, que também gera vinculações metafóricas como: AMOR É UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA<sup>117</sup>.

As metáforas imaginativas e criativas, como a de amor apresentada aqui, provocam uma reverberação em nosso sistema de vinculações, do tipo que desperta e conecta nossas memórias de outras experiências de amor e serve como uma possibilidade de orientação para relacionamentos futuros. Um exemplo dessa reverberação provocada pela metáfora AMOR É UM TRABALHO COLABORATIVO DE ARTE é o fato de desencadear conceitos sobre um trabalho de arte que não se exemplifica com uma esteira de produção, mas com a habilidade de conciliar algum controle e liberdade ao mesmo tempo. Outro exemplo se dá em oposição à metáfora AMOR É LOUCURA. Em sendo loucura, não exige concentração sobre o que fazer para mantê-lo. Sendo trabalho, exige atividade. Sendo trabalho de arte, exige um tipo especial de atividade. Sendo trabalho colaborativo, torna-se mais restrito e específico ainda. O entendimento e a aplicação que uma pessoa dá a uma metáfora acontece parcialmente a partir de sua cultura, e parcialmente pelas experiências anteriores que

---

<sup>116</sup> *Love is work. Love is active. Love requires cooperation. Love requires dedication. Love requires compromise. Love requires a discipline. Love involves shared responsibility. Love requires patience.*

<sup>117</sup> *Love is an aesthetic experience.*

essa pessoa teve nessa área específica e em outras áreas. Por isso, uma metáfora pode reverberar trazendo significados diferentes para a vida de diferentes pessoas.

A maneira como cultura e experiências individuais atuam sobre nossos conceitos metafóricos faz lembrar a narrativa do aluno iraniano apresentada por Lakoff e Johnson (2003). Estando em Berkeley, Estados Unidos, e ouvindo muitas vezes a expressão “a solução dos meus problemas<sup>118</sup>”, esse aluno a entendeu metaforicamente como sendo uma mistura química líquida, borbulhante e esfofaçada, que continha os problemas das pessoas, ou seja, uma poção. Se compararmos a expressão “a solução dos meus problemas” com a metáfora PROBLEMAS SÃO QUEBRA CABEÇAS, podemos facilmente entender que cada uma delas caracteriza uma realidade diferente, e com isso vem a ideia de que metáforas representam e também criam realidades. O entendimento tradicional de metáforas não lhe atribui essa capacidade porque a vê como sendo um aspecto simples da linguagem. Porém, ao considerar que as metáforas estruturam o sistema conceitual humano e os diferentes tipos de atividades que desempenhamos todos os dias, entende-se também que elas podem criar novas realidades. Não se trata de considerar que as palavras mudam a realidade. Trata-se de entender que mudanças em nosso sistema conceitual provocam mudanças naquilo que temos como sendo real para nós, e isso afeta o modo como percebemos o mundo e a maneira como agimos sobre essas percepções.

A explicação sobre a clássica teoria da comparação (que trata da teoria da metáfora) e sua distinção da teoria proposta por Lakoff e Johnson (2003), destacam mais ainda a importância das experiências no sistema conceitual humano. A teoria da comparação prevê que: a) metáforas são meramente recursos linguísticos, e não se relacionam ao pensamento ou a ação; b) uma metáfora só pode descrever semelhanças preexistentes, e não pode criar semelhanças.

A proposta de Lakoff e Johnson (2003) reforça sempre que: a) metáforas são primariamente um aspecto do pensamento, da ação, e também da linguagem; b) a função primária da metáfora é oferecer entendimento parcial de um tipo de experiência em termos de outro tipo de experiência; e isso pode envolver semelhanças isoladas preexistentes e a criação de novas semelhanças. Em outras palavras, a teoria da

---

<sup>118</sup> *The solution of my problems*

comparação se alinha à filosofia objetivista que entende as semelhanças objetivamente, enquanto a proposta de Lakoff e Johnson (2003) prevê que as únicas semelhanças relevantes para a metáfora são aquelas experimentadas pelas pessoas. Há sim um ponto de acordo entre as duas partes: as coisas no mundo têm um papel de moderar nosso sistema conceitual. Mas, para Lakoff e Johnson (2003), esse papel só é desempenhado através das nossas experiências com essas coisas. Por isso, metáfora conceitual é fundamentada em correlações (de coocorrência e de semelhança) dentro de nossas próprias experiências a partir das diferentes culturas nas quais estamos inseridos e de acordo com o entendimento que atribuímos a essas experiências em termos de outras.

#### 4.4 A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DA VERDADE

a importância do que é importante

Ainda que haja discordância entre linhas de pensamento sobre os atributos da verdade, é senso comum que a vida humana precisa fazer uso dela em suas atividades rotineiras. Aquilo que fazemos, em todas as áreas, está fundamentado no que entendemos como sendo verdade. Lakoff e Johnson (2003) iniciam suas argumentações sobre a verdade destacando o fato de nela conter valores de sobrevivência e enfatizando que, conforme acumulamos verdades sobre nós mesmos, sobre as pessoas com as quais interagimos e sobre nossos contextos sociais, isso nos permite funcionar no mundo. Esse argumento fortalece as características experiencial e social das crenças, uma vez que atribui valor às diferentes realidades vividas pelas diferentes pessoas. Mais especificamente, a proposta de Lakoff e Johnson (2003) sobre verdade é baseada no entendimento: para eles, aquilo que uma pessoa entende sobre alguma coisa é que determina o julgamento sobre essa coisa ser considerada verdade ou não. E, com isso, um determinado assunto pode ser verdade para uma pessoa e pode não ser para outra, o que se configura num paradigma interpretativista, encontrado nas ciências humanas e em áreas afins. Essa proposição de Lakoff e Johnson (2003) trata de uma linha de raciocínio importante para a análise e consideração dos dados desta pesquisa, em que a fala de cada um dos participantes será acolhida como uma genuína interpretação da verdade que cada um deles tem sobre si, sobre os outros, sobre os conceitos, sobre os eventos e relacionamentos constituídos na vida.

Sobre esse conceito de verdade, acrescento a possibilidade de a verdade propriamente dita existir independentemente da maneira como alguém entende esse assunto. Tomo como base o entendimento que alguns têm sobre a forma da Terra, por exemplo, de modo que não a consideram redonda, mas plana. Isso, porém, não faz da verdade “a Terra é redonda” uma mentira. Nesse caso, a verdade continua sendo verdade porque se estabelece no fato e não na concordância com o fato ou no julgamento dele. Nessa perspectiva, a verdade se dá como tal independente da opinião, do entendimento ou da interpretação que as pessoas podem ter porque seu atributo de verdade não se estabelece numa relação de reciprocidade ou de interpretação, mas permanece independente da concordância desta ou daquela pessoa sobre a sua existência. Entendo que as ciências exatas, as leis da física e as ciências naturais articulam mais diretamente com esse conceito que se apresenta de forma positivista e que as ciências humanas se pautam no paradigma interpretativista, como se caracteriza esta pesquisa. Porém, escolho não descartar a possibilidade de, nos dados desta pesquisa, deparar-me com verdades e com interpretações da verdade e ainda com o fato de elas se relacionarem paradoxalmente. Escolho, como Lakoff e Johnson (2003) quando propõem a síntese experiencialista, dialogar com conceitos objetivistas e subjetivistas, ao invés de escolher um ou outro. A síntese experiencialista será apresentada na próxima seção.

De forma sucinta, então, o entendimento que um indivíduo tem sobre alguma coisa, conforme Lakoff e Johnson (2003) é, de fato, um entendimento sobre essa coisa. Portanto, uma interpretação que essa pessoa faz da verdade. Sobre esse processo, Lakoff e Johnson (2003) esclarecem que há muitas coisas que entendemos imediatamente a partir de nosso envolvimento físico direto como sendo parte inseparável do nosso ambiente imediato. E é isso que eles dizem literalmente: “entendemos”<sup>119</sup>, em vários trechos, o que me deixa ainda mais à vontade para chamar de interpretação da verdade aquilo que eles chamam de verdade. Eles explicam o entendimento imediato a partir dos seguintes aspectos:

1. Estrutura da pessoa: somos pessoas delimitadas e como tal entramos em contato com o ambiente

---

<sup>119</sup> *we understand*

2. Estrutura orientacional: os indivíduos e as coisas têm orientações em relação ao ambiente no qual funcionamos, como cima/embaixo, dentro/fora, frente/atrás e outras)
3. Dimensões de experiência: há dimensões de experiência e de acordo com elas funcionamos na maior parte do tempo, com os outros e com nosso ambiente físico e cultural. Nós categorizamos as pessoas com as quais nos relacionamos diretamente e fazemos o mesmo com as experiências que temos com essas pessoas.
4. Gestalt experiencial<sup>120</sup>: nossas categorias de objeto e substância são gestalts que têm as seguintes dimensões: perceptual, atividade motora, parte e todo, funcional e proposital. Nossas categorias de ações, atividades, eventos e experiências são gestalts que têm as seguintes dimensões: participantes, partes, atividades motoras, percepções, estágios, sequência linear, relação de causa, e propósito.
5. Contexto: uma gestalt experiencial servirá como um contexto para o entendimento de uma situação que experimentamos como um aspecto dessa gestalt. Com isso, uma pessoa ou objeto pode ser entendido como um participante nessa gestalt, e uma ação pode ser entendida como uma parte da gestalt. Uma gestalt pode pressupor outra, que pode pressupor outra, e assim por diante. O resultado disso será uma estrutura com contexto rico que se faz indispensável para o entendimento de qualquer situação dada. A maior parte dessa estrutura de contexto pode passar despercebida da nossa atenção, uma vez que é pressuposta em nossas atividades diárias.
6. Destaque: entender uma situação como sendo um exemplo de uma gestalt experiencial envolve a tarefa de selecionar elementos dessa situação que sejam considerados apropriados para a dimensão da gestalt. Por exemplo, selecionar aspectos como participantes, partes e estágios de uma

---

<sup>120</sup> Conforme Lakoff e Johnson (2003), gestalt experiencial é um conjunto estruturado dentro de nossa experiências recorrentes, que representam organizações coerentes de nossas experiências quanto às suas dimensões naturais como partes, estágios e causas, por exemplo. As experiências organizadas na gestalt experiencial são percebidas como tipos naturais de experiência porque são produtos do nosso corpo, das interações com o ambiente e com outras pessoas e culturas.

experiência. Isso destaca alguns aspectos dessa situação e esconde outros aspectos que não se encaixam nessa gestalt.

7. Propriedades interacionais: isso diz respeito ao fato de podermos experimentar algumas propriedades de objetos e de eventos sem que elas sejam originalmente inerentes a esses objetos e eventos. Ainda assim podem ser experimentadas por conta da interação que temos com esse objeto ou evento.
8. Protótipos: cada categoria é estruturada a partir de um protótipo, e uma coisa é considerada como membro dessa categoria conforme a semelhança que tem com o protótipo.

A teoria experiencialista de verdade proposta por Lakoff e Johnson (2003) se caracteriza a partir de cinco premissas: 1) como na teoria da correspondência, uma declaração tem um significado objetivo, que especifica as condições sob as quais aquilo é verdadeiro. A interpretação da verdade consiste em uma correspondência ou encaixe entre uma declaração e algum estado de coisas no mundo; 2) entender algo exige encaixar esse algo em um esquema coerente, relativo a um sistema conceitual, então, a interpretação da verdade sempre vai depender parcialmente de uma coerência; 3) entender algo exige um fundamento em experiência. Na visão experiencialista, nosso sistema conceitual emerge do nosso funcionamento constante com o ambiente físico e cultural; 4) a teoria experiencialista de verdade tem alguns elementos em comum com o realismo clássico: considera que a categorização é delimitada pela realidade. Porém, a teoria experiencialista de verdade se preocupa com a realidade cultural e pessoal, além da realidade física amplamente explorada pelo realismo clássico; 5) pessoas que têm sistemas conceituais diferentes podem entender o mundo de formas diferentes porque podem ter corpus de verdades diferentes.

Em resumo, a teoria da verdade proposta aqui trata do que significa considerar uma declaração como sendo verdadeira ou falsa em uma determinada situação. E, uma vez que entendemos situações e declarações a partir do nosso sistema conceitual, essa interpretação da verdade, então, está sempre relacionada a esse sistema conceitual. Da mesma forma, já que um entendimento é sempre parcial, podemos não ter acesso à interpretação total da verdade ou a um relato definitivo de realidade porque as experiências individuais podem ser diferentes, conforme os

diferentes sistemas conceituais. O conceito de verdade apresentado aqui é importante para esta pesquisa porque traça relações com o sistema conceitual humano. Neste trabalho, essa conexão fundamenta as crenças dos participantes sobre a pronúncia da LI, que por sua vez representam suas perspectivas individuais, considerando suas experiências.

O próximo item tratará da teoria experiencialista a partir de duas correntes de pensamento: o objetivismo e o subjetivismo; e do uso da metáfora como sendo elemento de ligação entre essas duas vertentes, resultando na síntese experiencialista.

#### 4.5 OBJETIVISMO E SUBJETIVISMO: A SÍNTESE EXPERIENCIALISTA

razão e emoção desprezando a interação

Lakoff e Johnson (2003) se colocam em uma posição não dualista em relação ao binário objetivismo (visão para qual existem verdades absolutas e incondicionais) e subjetivismo (visão para qual a verdade só é obtida através da imaginação, sem ser limitada pelas circunstâncias externas). Para eles, não ser objetivista não significa ser automaticamente subjetivista, ainda que cada termo seja definido em oposição ao outro: objetivismo se alia à verdade científica, à racionalidade, à precisão, à justiça, à imparcialidade e à falha; o subjetivismo se fortalece em conceitos como o de emoção, intuição, imaginação, humanidade, arte e o que ele chama de verdade maior. Ainda, tanto o objetivismo quanto o subjetivismo falham por não considerar a forma como entendemos o mundo a partir de nossas interações com esse mesmo mundo. O objetivismo desconsidera o fato de que o entendimento, que permite uma interpretação da verdade, está intimamente ligado a nossos sistemas conceituais culturais, por isso não pode ser definido como um sistema conceitual neutro. Outro aspecto importante é que o objetivismo não considera o fato de os sistemas conceituais humanos serem metafóricos por natureza, com isso não prevê o entendimento criativo de uma coisa ser compreendida em termos de outra. O subjetivismo, por sua vez, não prevê que nosso entendimento, até mesmo aquele mais imaginativo, se dá a partir de um sistema conceitual que é fundamentado em nosso funcionamento com o ambiente físico e cultural, e isso envolve vinculações, que são uma forma imaginativa de racionalidade (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Objetivismo e subjetivismo coexistem, mas em domínios separados e antagônicos, e

cada um de nós tem áreas da vida onde é apropriado ser objetivo e outras onde é mais adequado ser subjetivo. Algumas pessoas, no entanto, tentam viver exclusivamente a partir do objetivismo ou do subjetivismo. Essas áreas em nós, governadas por cada uma dessas visões, são diferentes em diferentes culturas e nas pessoas individualmente.

Lakoff e Johnson (2003) apresentam uma terceira via que eles chamam de síntese experiencialista, onde através da metáfora é possível unir razão e imaginação a partir de suas características: a) razão envolve categorização, vinculação e inferência; b) imaginação envolve ver uma determinada coisa em termos de outra, o que eles chamam de pensamento metafórico. Com a junção de dois elementos fundamentais para o objetivismo (a razão) e o subjetivismo (a imaginação), eles propõem a metáfora como sendo uma racionalidade imaginativa.

Nessa vertente de síntese experiencialista a metáfora se apresenta como sendo uma das ferramentas mais importantes para se tentar compreender parcialmente aquilo que não se consegue entender totalmente, como nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais, e nossa consciência espiritual. A síntese experiencialista também permite preencher uma lacuna existente entre o objetivismo e o subjetivismo sobre a imparcialidade e a possibilidade de ser justo e objetivo, porque se fundamenta no conceito de interpretação de verdade apresentado anteriormente, que é relacionado ao entendimento. Isso significa que a síntese experiencialista acessa a interpretação de verdade de diferentes pessoas, que por sua vez está relacionada a diferentes sistemas conceituais, e que é fundamentada e constantemente testada por suas experiências e pelas experiências daqueles que formam as tantas culturas, em interações diárias com outras pessoas e com outros ambientes físicos e culturais. Com isso, através da metáfora, a síntese experiencialista se apresenta como uma alternativa que se articula com valores relevantes para o objetivismo (razão) e o subjetivismo (imaginação).

#### 4.6 ESTUDOS QUE ABORDAM A METÁFORA CONCEITUAL

lição de casa sobre um padrão de funcionamento

Considerando importante os pressupostos da metáfora conceitual, seu uso tem sido recorrente em muitos estudos no campo da LA, para investigar aspectos do



ensino e da aprendizagem da LI, para conhecer o papel do professor de LI, para entender a interpretação que se tem do papel do aluno, da língua e ainda outros assuntos. Em muitos estudos, a metáfora conceitual tem se apresentado como elemento chave para conhecimento das crenças no ambiente de ensino e aprendizagem da LI, que também é objeto desta pesquisa. Contudo, ainda não temos no Brasil estudos que explorem as crenças a respeito da pronúncia através da metáfora conceitual.

Em se tratando de crenças e metáfora conceitual, destaco o trabalho de Kramsch (2006), originalmente publicado em 2003, sobre a construção subjetiva de crenças com o uso da metáfora conceitual. Nesse texto a autora estabelece uma trajetória de entendimento e valorização da metáfora, anteriormente vista apenas como um recurso linguístico e hoje considerada um processo cognitivo que compõe nosso sistema conceitual, conforme apontado neste capítulo, de acordo com Lakoff e Johnson (2003).

Nesse trabalho, Kramsch (2006) examina como os alunos de LE constroem suas crenças sobre a experiência de aprender uma língua e como processar metáforas que eles usam nessa construção. Pra isso, ela explora os espaços sociais e subjetivos que os alunos apresentam em seus testemunhos autobiográficos, e ao ler cada um deles metaforicamente, ela mostra como esses textos expressam as mesmas experiências que os alunos recontam enquanto desenham. Seu trabalho também contribui com a área ao atribuir importância à articulação metafórica de crenças de modo que quando esse processo acontece, percebe-se que: 1) a atribuição metafórica de crenças gera outras crenças; 2) a atribuição metafórica de crenças não acontece em isolamento; 3) a atribuição metafórica de crenças acontece em contexto de grupos e relações sociais; 4) algumas pessoas são atribuidores de crenças para outras pessoas; 5) a atribuição metafórica de crenças acontece contra um contexto social de expressão, e para aprovação ou discordância implícita de uma crença.

Kramsch (2006) também apresenta duas abordagens para estudar a maneira como se constrói crenças através de metáforas. Uma ilustra a forma com que os pesquisadores podem processar as metáforas explicadas usadas para conceitualizar suas experiências. A outra mostra a maneira como os pesquisadores podem processar metaforicamente textos de várias naturezas. De maneira geral, o trabalho de Kramsch (2006) aponta um movimento de pesquisa que iniciou com a metáfora,

na linguística cognitiva, com foco nas crenças como sendo uma realidade psíquica estável, e foi modificado para um foco em pessoas e na maneira como elas constroem representações de si mesmas e de suas experiências, através de metáforas. Nessa trajetória, metáfora deixa de ser considerada ornamentação estilística e se torna uma ponte entre experiências que são subjetivas, conflituosas e contextualmente contingentes, e suas expressões; comunicação e implementação através da linguagem. A autora adota o mesmo entendimento de Lakoff e Johnson (2003), que define metáfora não como um produto linguístico, mas como um processo conceitual de mapeamento de dois domínios (normalmente incompatíveis) para expressar realidades complexas e atribuir crenças para si ou para outros (KRAMSCH, 2006).

Um outro trabalho feito com o uso de metáfora conceitual para conhecimento de crenças sobre aprendizagem da LI é a pesquisa de Sakui e Gaies (2006). Inicialmente, os autores se dedicam a apresentar um pano de fundo sobre estudos de crenças, e apontam a pesquisa feita através de narrativas (histórias orais, diários, cartas e conversas) como sendo importante para a área, uma vez que as narrativas dão voz ao participante, e assim são efetivas para trazer à luz as experiências das pessoas, em especial a de professores. Sakui e Gaies (2006) também contribuem com esclarecimentos sobre o método de pesquisa usado por eles, chamado de autoaprendizagem. O contexto dessa pesquisa foi uma turma de 23 alunos universitários de diferentes cursos, que frequentavam um curso de escrita em LI, oferecido em uma universidade particular, em uma região metropolitana no Japão. Os dados analisados foram gerados majoritariamente através dos diários escritos pela professora dessa turma, cerca de 20 deles, onde se verificou crenças relacionadas a tensões sobre senso de competência e senso de limitação; manter o controle e importar-se com os alunos; e, imaginar o ideal e responder à realidade. Entre as metáforas identificadas nas narrativas da professora, duas delas foram recorrentes, e percebidas na entrevista também. A primeira se apresentou em duas partes, onde a aprendizagem é uma viagem e o professor é o guia; e a segunda mostrou o ensino como plantio de sementes. Sakui e Gaies (2006) reconhecem que ainda há resistência no campo de pesquisa, com relação ao uso de abordagens metodológicas como essas usadas por eles, que não se enquadram nos moldes tradicionais por terem como base o relatório subjetivo da professora participante da pesquisa. Ainda assim, essa pesquisa fortalece o uso de metáfora conceitual na LA e contribui para a

consolidação de pesquisas de cunho interpretativista, como é o caso de pesquisas feitas com o uso de metáfora conceitual.

Gomes Junior (2015) tratou das identidades metaforizadas de aprendizes universitário de inglês em Hong Kong e no Brasil, por meio da análise de metáforas encontradas em histórias de aprendizagem contadas por esses aprendizes. As histórias que compõem o corpus dessa pesquisa são multimodais e revelaram que as identidades metaforizadas mais frequentes nos dois grupos de participantes envolvem percursos, caminhos e jornadas, como a de um viajante. Outras identidades metaforizadas encontradas no grupo de Hong Kong apresentam o que o autor chama de ação intensa, como a do construtor e a do militar. As encontradas apenas no grupo do Brasil, estão relacionadas à leitura. O autor destaca que além de contribuir com o conhecimento de diversas identidades construídas pelos aprendizes, essa pesquisa também faz um trabalho importante de associação de teorias cognitivas e sociais ao considerar os aprendizes como sujeitos sócio cognitivos que são afetados por experiências sociais, corporificadas, sinestésicas e identitárias.

Nascimento (2016) pesquisou sobre as metáforas no pensamento e no discurso de aprendizes de LI sobre suas experiências pessoais vividas em contexto de aprendizagem. Os participantes dessa pesquisa foram organizados em dois grupos focais formados por seis aprendizes de inglês do curso de extensão da UFMG cada: um grupo do nível básico e outro do nível avançado. As entrevistas feitas com esses aprendizes revelaram metáforas conceituais relacionadas à força, objeto, contato, origem, caminho, meta e contêiner para tratar de suas experiências de aprendizagem.

Silva (2017) também analisou narrativas multimodais de alunos de LI do ensino fundamental e médio de uma escola da rede particular de ensino, da cidade de Santa Luzia, MG. As narrativas discorriam sobre o processo de aprendizagem, e sua análise mostrou metáforas sobre quatro assuntos: a aprendizagem de LI, a LI, o aprendiz de LI e o professor de LI. A análise de seus dados mostrou que a aprendizagem da LI, naquele contexto, pode ser entendida a partir de cinco agrupamentos: 1) língua inglesa e globalização; 2) elementos mediadores; 3) contextos de aprendizagem; 4) comunidades de prática; e 5) o uso da língua inglesa. Seus resultados mostram que os aprendizes se veem como protagonistas de suas histórias como um todo e de sua aprendizagem, que é entendida como atividade social mediada pelas interações sociais e pelos artefatos culturais. A LI é tida como um bem

simbólico que permite a obtenção de outros bens e revela as ideias de mobilidade e ascensão.

Damada (2018) investigou construções linguísticas em inglês retiradas do *Corpus of Contemporary American English (COCA)* e propôs atividades pedagógicas a partir de esquemas de imagens instanciados por metáforas. A pesquisa analisou 21 construções linguísticas com base nos princípios da linguística cognitiva e a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas revelou que os esquemas de imagem instanciados por metáforas atrelados ao conhecimento cultural e individual do aprendiz podem melhorar a relação aprendiz-língua, e pode principalmente auxiliar no desenvolvimento de sua fluência.

Além de crenças de pronúncia e metáfora conceitual serem uma combinação ainda não vista em pesquisas da LA, entendo que esse último conceito como um elemento de validação das crenças encontradas nesse corpus de pesquisa. Então, após as reflexões feitas até aqui, incluindo as dos capítulos anteriores, apresentarei a seguir a metodologia adotada para esta pesquisa sobre crenças, que tem como pergunta: quais as crenças ou interpretações de verdade que acadêmicos da Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT têm sobre a pronúncia da LI?

## 5. METODOLOGIA DESTA PESQUISA

### cenografia do espetáculo

Neste capítulo, apresentarei a metodologia aplicada a esta pesquisa, iniciando pelos métodos e base teórica e, em seguida, apresentando os experimentos que contribuíram com as escolhas metodológicas feitas para este trabalho. Na sequência, tratarei da ética na pesquisa, apresentarei os participantes, o contexto em que estão inseridos, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos adotados na análise dos dados.

Considerando o escopo desta pesquisa apresentado no Capítulo 1, entendi que deveria ser desenvolvida de modo indutivo, a partir da abordagem qualitativa, fundamentada no final do século XIX e que tem estado muito presente em estudos que exploram fenômenos humanos e sociais sem desatrelar as pessoas do mundo em que vivem. Seus elementos essenciais dialogam com o contexto desta pesquisa por se representarem pela apropriabilidade e variedade de abordagens, métodos e teorias, que se pauta nas perspectivas dos participantes com sua diversidade e que acolhe a reflexividade do pesquisador e da pesquisa (FLICK, 2009). Nesse sentido, relembro que além do contexto e histórias dos participantes, ao considerar a reflexividade da pesquisadora, esse diálogo também abarca nuances que representam minhas experiências em várias dimensões, entre elas a de mulher, casada, mãe, atuante em uma comunidade cristã reformada, com experiência de 30 anos no ensino de LI em escolas de ensino fundamental e médio, da rede pública e privada, no ensino superior e em escolas de idiomas. Reforço essa proposição com base na ideia de que “o pesquisador não se aproxima da realidade *como tábula rasa*”<sup>121</sup> (GLASSER; STRAUSS, 1967, p. 3), ao invés disso, sendo um ser integral, leva para o campo de sua pesquisa suas experiências, seus conceitos e suas ideias.

A análise interpretativista dos dados também é um aspecto que caracteriza este trabalho por entender os procedimentos interpretativos como atos estratégicos que articulam sobre dados qualitativos de forma a organizá-los na direção de um entendimento da realidade e da construção de conhecimento dos participantes (GIL, 2008). Além disso, esta é uma pesquisa que se enquadra na virada dialógica (KALAJA

---

<sup>121</sup> the researcher does not approach reality as a tabula rasa.

*et al.*, 2018) da abordagem contextual de pesquisas sobre crenças (BARCELOS, 2001, 2006), anteriormente apresentada no Capítulo 3 desta pesquisa.

Quanto aos métodos, apoio-me nos apontamentos de Gil (2008), que os organiza em dois grupos: o das bases lógicas da investigação e o que indica os meios técnicos de investigação. Para as bases lógicas desta pesquisa adoto o método dialético, que considera que os fatos sociais são entendidos na interrelação com influências de várias ordens sobre a pessoa, podem ser políticas, econômicas, culturais e espirituais, entre outras. Quanto aos meios técnicos de investigação que fornecem orientação para a pesquisa no que diz respeito aos procedimentos de geração, processamento e análise dos dados, opto pelos procedimentos do método comparativo, que ressalta diferenças e similaridades entre pessoas, grupos, fenômenos e outros aspectos. Essa escolha me permite tratar de maneira transversal os dados dos participantes do 5º e do 8º período do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT, o que se constitui em um dos objetivos desta pesquisa.

Sobre as bases teóricas, uso dois construtos filosóficos para dar suporte à análise: o interacionismo simbólico, que se interessa por conhecer como os significados surgem no contexto do comportamento, a partir do ponto de vista das pessoas investigadas na pesquisa, considerando suas interpretações da realidade e examina a variação dos símbolos em relação ao tempo e ao ambiente (GIL, 2008); e o social construtivismo, que valoriza o papel ativo do participante da pesquisa em sua relação com o objeto do conhecimento e na construção da realidade.

## 5.1 OS ESTUDOS PILOTO ANTES DESTA PESQUISA

### ensaios antes do espetáculo

Antes de chegar na escolha dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, fiz alguns estudos piloto que me ajudaram na seleção dos procedimentos metodológicos que adotei aqui e também me ajudaram a elaborar meus instrumentos de pesquisa. Entre esses estudos, um deles resultou na publicação de um artigo que traz concepções teóricas sobre crenças e sobre metáforas e reflete sobre as crenças de acadêmicos do primeiro período de Letras Inglês da UTFPR-CT a respeito da aprendizagem da pronúncia da LI (MARTINS, 2019). Esse artigo é resultado de um

exercício de destrinchamento<sup>122</sup> de oito metáforas explícitas produzidas pelos participantes, que foram obtidas através de questionário compartilhado via *Google Drive*, em setembro e outubro de 2017.

A análise das metáforas apresentadas no artigo aconteceu em três etapas:

categorização das sentenças em grupos que pudessem indicar a mesma categoria de conceitos metafóricos, como atividade física, por exemplo; 2) categorização das sentenças em grupos paradoxais e 3) problematização das metáforas a partir de destrinchamento das partes domínio fonte e domínio alvo. (MARTINS, 2019, p. 12)

As reflexões originadas desse estudo contribuíram para a tomada de decisão de processar metaforicamente os dados das entrevistas feitas com os participantes desta pesquisa. Essas reflexões também consolidaram a escolha de manter na entrevista semiestruturada usada nesta, o item que pede aos participantes que criem uma metáfora explícita sobre a aprendizagem de pronúncia.

Outro experimento importante para as escolhas metodológicas desta pesquisa foi a elaboração e realização de entrevista semiestruturada realizada com três acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT: um com nível básico de inglês, outro com nível intermediário e outro com nível avançado, conforme autodeclaração dos próprios alunos, conforme Apêndice 1. Essas entrevistas piloto foram elaboradas conforme orientação de Fontana e Frey (2000), e tiveram 26 perguntas organizadas em quatro grupos diferentes: 1) sobre aprender a língua inglesa; 2) sobre a aula; 3) sobre usar a língua inglesa fora da sala de aula e 4) sobre a pronúncia. Cada entrevista teve duração aproximada de 30 minutos e, depois de transcrito, o conteúdo das entrevistas foi tratado com uso de ferramenta de análise de codificação aberta e, posteriormente, com codificação axial, conforme a proposta de Strauss e Corbin (2008).

Ao usar a codificação aberta, nomeei os conceitos (eventos, acontecimentos, objetos e ações/interações) apresentados na fala dos entrevistados para depois então agrupá-los sob conceitos mais abstratos, que foram chamados de categorias,

---

<sup>122</sup>Adotei esse termo para designar um processo de questionamento sobre os elementos contidos nas metáforas apresentadas pelos participantes da pesquisa. Tal questionamento pretende problematizar a aprendizagem da pronúncia de LE, de modo a conhecer as crenças dos alunos sobre o assunto e trazer subsídios que podem ser importantes para o contexto de ensino e aprendizagem. No artigo, destaco que esse processo não se apresenta como esgotado; ao invés disso, sugiro que outras perguntas sejam feitas além das foram apresentadas ali.

conforme Strauss e Corbin (2008). Registrei os conceitos entre aspas, em colchetes e negrito, na transcrição. Em caso de código *in vivo*, a própria expressão foi usada após a conceituação para registrar seu tipo, conforme excerto abaixo:

Participante: Certo, é... eu nunca, eu nunca tive instrução formal assim de inglês **["ensino da LI"]**, quer dizer, eu tive aula na escola, mas daquele jeito que a gente sabe assim como é que é **["desvalorização do ensino de LI na educação básica"]**. É..., então, desde que eu era bem pequeno assim, eu gostava bastante de vídeo game **["vídeo game"]** **[código *in vivo*]**, assim essas coisas. E, aí eu lembro que teve uma época que uma tia minha me deu de presente, sei lá, de aniversário, um dicionáriozinho **["uso de dicionário"]** de inglês assim. Aí eu meio que ficava olhando lá, quando tinha alguma coisa que eu não entendia. E eu não lembro como que foi exatamente esse aprendizado **["aprender sem ver"]**, sei que quando fui me dar conta meio que eu já sabia assim... **["aprender sem ver"]** (risos) não sei realmente o que aconteceu ao longo do caminho que de repente...

Esses procedimentos foram realizados para que eu me familiarizasse com o exercício de atribuição de categorias aos conceitos destacados da fala dos participantes e também para que eu pudesse verificar se aquelas perguntas seriam frutíferas para o levantamento de crenças dos participantes.

No que diz respeito à transcrição dessas entrevistas que serviram de pilotos, experimentei a ferramenta de conversão de áudio em texto do *Google Docs*, além do software gratuito *Express Scribe*, e do aplicativo *Evernote*. Nenhuma delas, porém, mostrou-se eficiente para a captação de áudio da maneira como eu esperava. Então, optei por transcrever os áudios de maneira mais usual, utilizando apenas fone de ouvido para escutar as entrevistas e digitação em arquivo de texto do tipo *Word*.

Sobre a estrutura das entrevistas, a partir desse experimento defini que sua versão final a ser usada nesta pesquisa precisaria apresentar menos perguntas e elas deveriam ser mais objetivas ao questionar a respeito foco da entrevista: a pronúncia da LI. Sobre a população da pesquisa, o experimento mostrou que a participação de acadêmicos de nível básico de inglês poderia não ser produtiva, o que me conduziu à escolha de alunos de nível intermediário e avançando de inglês.

De fato, as entrevistas piloto realizadas para esta pesquisa cumpriram seu papel de preparação e polimento desse instrumento, conforme as considerações finais



de Manzini (2012, p. 169), que destaca que “a entrevista piloto deveria ser um procedimento adotado, que poderá conferir a validade interna dos dados coletados para a entrevista”.

## 5.2 DA ÉTICA DESTA PESQUISA

dos acordos do elenco

O ingresso dos participantes nesta pesquisa foi selado com o documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 2). O TCLE foi organizado de maneira a apresentar em quadro específico a universidade e o programa de pós-graduação que acolhem esta pesquisa. No início do documento destaca a pesquisa, a pesquisadora, o orientador, a coorientadora e o local de realização da pesquisa. Em seguida, o TCLE discorre sobre nove itens: 1) pesquisa; 2) participantes; 3) participação; 4) confidencialidade; 5) riscos e desconfortos; 6) benefícios; 7) pagamento; 8) liberdade para retirada de consentimento e 9) dúvidas.

Ao final, o TCLE oferece espaço para preenchimento do nome e documento de identificação do participante, local e data. Essa parte também traz texto em que o participante declara estar ciente e de acordo com o exposto no TCLE e, com isso, deposita sua assinatura. Logo abaixo, estão o nome da pesquisadora, sua declaração de que apresentou e explicou de forma clara o TCLE para o participante, junto com sua assinatura, local e data.

A leitura do TCLE e o esclarecimento sobre a pesquisa foi o primeiro contato que os participantes tiveram com a pesquisa.

## 5.3 DOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA

dos atores

Nesta seção, descrevo os participantes<sup>123</sup> desta pesquisa com base nas informações contidas na FIP (Apêndice 3), que cada um deles preencheu no mesmo

---

<sup>123</sup> A denominação individual dos participantes será feita com a letra P seguida de um número entre 1 e 12, como P1, P2, P3, e assim sucessivamente. Os seis primeiros participantes são do 5º período (P1, P2, P3, P4, P5 e P6), e os seis últimos são do 8º período (P7, P8, P9, P10, P11 e P12).

dia em a entrevista semiestruturada foi realizada. Apresentarei os dados factuais, comportamentais e atitudinais<sup>124</sup> (DÖRNYEI, 2003) em formato de texto e com o uso de quadros. Os participantes desta pesquisa são 12 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT, sendo seis do quinto período e seis do oitavo período do Curso. Seis participantes são do sexo masculino e seis são do sexo feminino. Eles têm idade entre 20 e 25 anos. Sete deles são nascidos em Curitiba e os outros cinco nasceram em outras cidades do Brasil.

As respostas ao item 7 da FIP indicam que nove participantes já estudaram outras línguas além do inglês (espanhol, francês, japonês, alemão), por períodos que variam entre três meses e três anos e três participantes nunca estudaram outra língua (P5, P6 e P11). Os participantes afirmaram ter começado a aprender a LI quando tinham entre 7 e 17 anos. Sobre terem feito algum curso de inglês além das disciplinas cursadas na escola e na graduação, apenas três participantes (P2, P5 e P12) responderam negativamente a esse item. Entre os que responderam afirmativamente, a forma de estudo varia entre cursos de idioma (P1, P4, P6, P7, P8, P9 e P10), aplicativo (P3) e professor particular (P11), conforme indica o Quadro 11, a seguir.

QUADRO 11 – DOS PARTICIPANTES – CURSO DE INGLÊS DOS PARTICIPANTES ALÉM DA ESCOLA E GRADUAÇÃO

Participante	Curso de Inglês	Ano em que iniciou	Ano em que parou	Duração das aulas
P1	curso particular	2012	2014	1h semanal
P2	não fez	-	-	-
P3	com aplicativos	2015	2015	-
P4	Pronatec	2012	2012	4h semanal
P5	não fez	-	-	-
P6	curso particular intensivo	2012	2014	3h30 dia 5 dias na semana
P7	curso particular	2010	2012	4h semanal
P8	curso particular	2013	2014	5h semanal
P9	curso particular	2005	2013	2h semanal
P10	curso particular	2013	2015	2h30 semanal
P11	professora particular	2010	2015	3h semanal
P12	não fez	-	-	-

Fonte: a autora (2020)

<sup>124</sup> Conforme Dörnyei (2003, p. 8-9), dados factuais descrevem os participantes com informações demográficas, dados comportamentais referem-se ao que os participantes fazem ou fizeram, nesse caso, em relação à aprendizagem da LI e dados atitudinais refletem o que os participantes pensam. Esses últimos podem representar atitudes, opiniões, crenças interesses e valores dos participantes.

Ainda sobre os cursos que fizeram, todos os participantes disseram que as aulas exploravam comunicação escrita e oral da LI. Sobre o nível de inglês no momento que iniciaram o Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT, dois participantes disseram que tinham o nível básico (P3 e P4), três participantes disseram que seu nível era intermediário (P5, P11 e P12), e sete participantes afirmaram que tinham nível avançado de inglês (P1, P2, P6, P7, P8, P9 e P10). Sobre o nível de inglês quando preencheram a FIP, os participantes P3, P4 e P5 afirmaram ter inglês intermediário e todos os outros disseram ser avançado.

No Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT, a cada início de semestre os acadêmicos podem fazer exame de suficiência e ser dispensados de disciplinas que ainda não cursaram. O quadro 12 aponta as disciplinas para as quais os participantes foram considerados suficientes, por isso foram dispensados delas.

QUADRO 12 – DOS PARTICIPANTES – DISCIPLINAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS DAS QUAIS FORAM DISPENSADOS

Participante	Disciplinas <sup>125</sup>										
	E	B1	B2	I1	I2	A1	A2	Lab1	Lab2	Lab3	Lab4
P1	x	x	x	x	x	x					
P2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
P3	x										
P4											
P5											
P6	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
P7	x	x	x								
P8	x	x	x	x			x				
P9	x	x	x	x	x	x	x				
P10	x	x	x	x	x			x			
P11	x	x	x	x	x			x	x		
P12	x	x						x			x

Fonte: a autora (2020)

<sup>125</sup> As disciplinas são: Língua Inglesa Elementar (E), Língua Inglesa Básico I (B1) e II (B2), Língua Inglesa Intermediário I (I1) e II (I2), Língua Inglesa Avançado I (A1) e II (A2), Laboratório de Leitura e Escrita em Língua Inglesa I (Lab1), II (Lab2), III (Lab3) e IV (Lab4).

Ainda sobre a formação acadêmica dos participantes, dois deles (P8 e P9) disseram ter feito a disciplina optativa de Fonética e Fonologia - o Estudo de Pronúncia em LI, e seis participantes (P2, P5, P7, P8, P10 e P11) disseram ter cursado o Grupo de Pesquisa de Sons da Fala. Apenas um deles (P6) respondeu que já fez algum curso específico de pronúncia da língua inglesa na escola onde trabalha. Todos os outros 11 participantes responderam que nunca fizeram qualquer curso específico sobre o assunto.

Os participantes foram questionados sobre viagens que fizeram a países falantes de inglês, se já moraram no exterior e sobre outras oportunidades de uso da oralidade em inglês. Eles também compararam as quatro habilidades (ouvir e entender, falar, ler e escrever) a partir de suas dificuldades/facilidades. Esses dados estão dispostos no Quadro 13.

QUADRO 13 – DOS PARTICIPANTES – EXPERIÊNCIA NO EXTERIOR, USO ORAL DA LÍNGUA E COMPARAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES

Participantes	Experiência no exterior		Falar inglês <sup>126</sup>		Comparação entre habilidades <sup>127</sup>	
	viagou	morou	com nativos	com outros falantes	ouvir e entender	falar
P1	não	não	nunca	sempre	difícil	mais difícil
P2	não	não	frequente	sempre	mais fácil	mais fácil
P3	não	não	nunca	sempre	mais fácil	fácil
P4	não	não	raramente	às vezes	mais fácil	mais difícil
P5	não	não	raramente	frequente	difícil	mais difícil
P6	sim	sim	frequente	sempre	mais fácil	mais fácil
P7	não	não	nunca	sempre	mais fácil	fácil
P8	não	não	às vezes	sempre	difícil	mais fácil
P9	sim	não	às vezes	raramente	difícil	mais difícil
P10	sim	não	às vezes	sempre	mais difícil	fácil
P11	não	não	às vezes	sempre	mais fácil	mais fácil
P12	não	não	raramente	sempre	mais fácil	fácil

Fonte: a autora (2020)

<sup>126</sup> Em escala *Likert*, os participantes escolheram entre sempre, frequentemente, às vezes, raramente e nunca.

<sup>127</sup> Em escala *Likert*, os participantes escolheram entre mais fácil, fácil, difícil, mais difícil.

Sobre morar no exterior, P6 é o único participante que respondeu afirmativamente a esse item, indicando que morou nos Estados Unidos por dois anos, de 2015 a 2017. Quando perguntado se nesse período fez algum curso de inglês naquele país, P6 respondeu que não fez. A resposta afirmativa sobre viajar para o exterior, na verdade refere-se a esse período em que morou fora. Sobre o mesmo item, P9 informou que nos anos de 2012, 2014 e 2018 viajou para os Estados Unidos e ficou um mês naquele país, em cada uma das viagens. Esse participante informou que nunca fez curso de inglês durante essas viagens. Juntamente com P6 e P9, P10 completa o grupo de acadêmicos que já tiveram uma experiência no exterior. Esse participante respondeu que em 2018 ficou duas semanas nos Estados Unidos e que não fez curso de inglês nessa viagem.

Apenas cinco participantes (P2, P4, P8, P10 e P11) registraram comentários no item 20 da FIP, que pedia para registrar outras informações que consideravam importantes no processo de aprendizagem da LI. O comentário de P2 apresenta uma relação entre ensinar a gramática e dar aula: “Eu sinto que aprendi a gramática da língua inglesa só no momento em que comecei a ministrar aulas em cursos de idiomas.”. O comentário de P4 apresenta estratégias para melhorar a aprendizagem: “Rotina e prática de leitura em inglês, roda de conversa para aumentar vocabulário e aprimorar a pronúncia.” O comentário de P8 trata de sua atuação profissional ainda que não tenha concluído a graduação: “Trabalho como professor de inglês.” O comentário de P10 apresenta seu contato com a LI: “Muito contato com jogos e leituras antes do curso da Influx, várias pesquisas acadêmicas em fonética e fonologia durante a graduação.” Por último, o comentário de P11 aborda seu contato diário com a LI como sendo um elemento que contribuiu e ainda contribui com sua aprendizagem: “Acredito que o que me ajudou muito (e ainda me ajuda) nesse processo, é o contato diário com a língua falada, por meio de séries e músicas.”

A próxima seção tratará da descrição do contexto no qual os participantes estão inseridos, com informações sobre o curso, suas disciplinas e professores.

## 5.4 DO CONTEXTO DOS PARTICIPANTES

nos bastidores com os atores

Considerando que esta pesquisa é desenvolvida a partir de parâmetros da abordagem contextual de Barcelos (2001, 2006), faz-se importante detalhar o contexto no qual os participantes estão inseridos. Então, apresentarei nesta seção dados sobre o Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT, oferecido pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM). Incluirei conceitos apresentados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (DALEM, 2015) e sua organização curricular. Também farei menção ao quadro de professores e à minha interação com os participantes.

O Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT foi organizado a partir da aprovação de seu PPC em 2015, que é resultado de proposta de extinção gradual do Curso de Licenciatura em Letras Inglês-Português, que tinha sido implementado em 2008. De acordo com o PPC o objetivo do curso apresentado logo na introdução é “oferecer uma licenciatura com foco em Língua/Literaturas de língua inglesa, além de Literatura e Cultura Brasileira” (DALEM, 2015, p. 7), com o intuito de “formar profissionais aptos a atuar como professores de Inglês como língua estrangeira e de literaturas” (DALEM, 2015, p. 7, 8). Porém, apesar de a identificação do curso no PPC ser Letras Inglês, o novo curso também foi pensado de forma a oferecer aos egressos condições de “ensinar a língua portuguesa para falantes de outras línguas, uma vez que toda a abordagem metodológica de ensino será pautada no ensino de língua estrangeira.” (DALEM, 2015, p. 8), conforme também indica o item 3.3 do projeto. Essa oportunidade a mais de trabalho para os egressos apresenta-se como um diferencial que o curso oferece, que nasceu de uma realidade já praticada antes de seu surgimento, quando professores do DALEM e acadêmicos do então Letras Português-Inglês já mantinham em suas rotinas e projetos o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) para alunos estrangeiros da UTFPR-CT e para imigrantes majoritariamente haitianos e sírios. Nesse contexto, o novo curso dialoga com demandas originadas do crescente processo de internacionalização vivido pelas universidades brasileiras como um todo, e pela UTFPR.

Sendo professora titular do DALEM desde dezembro de 2012, e tendo feito parte da comissão responsável pela estruturação e organização do PPC, pude contribuir com a construção dos princípios norteadores do curso, que se apresentam

como: a internacionalização do ensino superior, a flexibilização do currículo, a mobilidade acadêmica, a autonomia do aluno e a integração educação e tecnologia. Em termos de concepção de linguagem, o PPC destaca que a escolha do curso é pela proposta interacionista, que entende a linguagem como um meio de interação humana que considera o contexto sócio-histórico e ideológico envolvidos no ato comunicativo. Nesse sentido, o projeto considera a perspectiva Bakhtiniana em que “a língua é vista como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas nas diversas esferas de comunicação da atividade humana” (DALEM, 2015, p. 20) e o processo de ensino e aprendizagem de língua reflete uma dinâmica social, interativa e mediada por diferentes vozes. A abordagem de ensino presente no item 3.1.3 do PPC é parte de um texto que indica com clareza, objetividade e alguma personalidade as escolhas do grupo de professores. Ela se apresenta como sendo acionista, conforme o Quadro Comum Europeu de Referências para o Ensino de Línguas Estrangeiras (QCER), que orienta o ensino com base na ideia de que a língua constitui e é constituinte das práticas sociais. O texto aponta que foi uma decisão dos professores a adoção “de uma visão mais abrangente da língua inglesa: a língua franca”, cientes de que “ao nos filarmos a essa perspectiva, nos inserimos nas discussões de língua franca que trazem o conceito de inteligibilidade e de adequação à tona.” (DALEM, 2015, p. 21). No mesmo sentido, o texto deixa claro que a concepção adotada pelo curso “não percebe o falante nativo como modelo de competência linguística. Em outras palavras, a produção linguística não é vista como inferior enquanto não reproduzir aquela do falante nativo, ou como inadequada e inautêntica.” De forma complementar a essa ideia, o texto acrescenta que a produção linguística é legitimada nos contextos em que é produzida, sem o objetivo de reproduzir as variedades internas do círculo de Kachru (1985).

A Matriz Curricular 1 do Curso de Letras Inglês, indica que a carga horária total do curso organiza os campos de conhecimento em sete espaços curriculares: dos conhecimentos básicos das línguas inglesa e portuguesa como línguas estrangeiras; dos conhecimentos de teoria e crítica literária e de literaturas; dos conhecimentos básicos de educação e tecnologia; dos conhecimentos complementares e/ou interdisciplinares; dos conhecimentos metodológicos; do Estágio Curricular Obrigatório e do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Esses espaços, por sua vez, estão distribuídos em três eixos estruturais do curso: formação em linguagens (língua, linguística, literatura), formação profissional (educação,

tradução e tecnologia) e formação em pesquisa e extensão (projetos integradores e projetos especiais-trilhas). Ao tratar do eixo formação em linguagens, o texto menciona novamente a não adoção do falante nativo como modelo e afirma que o curso tem como meta principal a formação de profissionais capazes de “promover uma educação linguística que propicie o desenvolvimento da *competência comunicativa*<sup>128</sup> de seu aluno, em língua estrangeira” (DALEM, 2015, p. 38), reforçando o entendimento sobre “a língua inglesa não mais como pertencente a comunidades restritas, mas como apropriação de todos que querem entender e interagir com as diferentes culturas que fazem uso da língua” (DALEM, 2015, p. 39).

O curso soma 3.530 horas, sendo 3.050 de carga horária obrigatória, 390 de carga optativa e 90 horas de carga eletiva, que devem ser cumpridas em no mínimo quatro e no máximo oito anos. As disciplinas optativas são organizadas em dois conjuntos chamados de Projetos Integradores e Trilhas de Aprofundamento. São quatro trilhas: Trilha de Literatura e Interculturalidade, Trilha de Linguística, Trilha de Ensino de Língua Estrangeira e Trilha de Tradução e PFOL.

Entre as competências propostas no PPC, destaco a menção que o texto faz a aspectos críticos relacionados ao ensino de língua e que fundamentam a formação acadêmica e profissional:

reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno filosófico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional; percepção de diferentes contextos interculturais; organização, expressão e comunicação do pensamento, de maneira apropriada às diferentes situações de uso da língua inglesa e da língua portuguesa (DALEM, 2015, p. 27).

Por conta da organização dos participantes desta pesquisa em dois grupos distintos (alunos do quinto e do oitavo período), trago aqui as disciplinas relacionadas ao objeto desta pesquisa, conforme disposição na Matriz Curricular 822. As disciplinas alocadas no primeiro, no segundo, no terceiro e no quarto período são: Língua Inglesa - Elementar, Língua Inglesa - Básico I e II, Língua Inglesa Intermediário I, Laboratório de Leitura e Escrita em Língua Inglesa I, II e III; Fonética e Fonologia e Estudos de Variação Linguística, do eixo formação em linguagem; Prática de Linguística Aplicada ao Ensino e Metodologia de Ensino e Tecnologia, do eixo formação profissional. Além

---

<sup>128</sup> Grifo no original



dessas, as outras disciplinas alocadas no quinto, sexto e sétimo período são: Língua Inglesa Intermediário II, Língua Inglesa Avançado I e II, Laboratório de Leitura e Escrita em Língua Inglesa IV, do eixo formação em linguagem; Prática de Ensino e Tecnologia I e II, Estágio Curricular Obrigatório I e II, do eixo formação profissional. Dentro do grupo das optativas, a Matriz Curricular contempla várias disciplinas relacionadas à pronúncia e elas não se restringem a este ou aquele período. Até o momento desta pesquisa o Projeto Integrador Estudos dos Sons da Fala, além de algumas disciplinas da Trilha de Linguística: Psicolinguística, Fonética Acústica e Fonética e Fonologia – o estudo de pronúncia em LE.

Um outro fator que considero importante na descrição do contexto dos participantes é o número de professoras que pesquisam e publicam sobre pronúncia no DALEM e que integram o grupo de pesquisa Estudos dos Sons da Fala: somos em cinco (no momento desta pesquisa), do total de 19 professoras titulares que atuam na área de língua inglesa. Essa proporção equivale a mais de um quarto do número de professores que atuam na área. Entendo que esse número representa expressividade para os estudos de pronúncia dentro do curso, além de potencializar noções e conceitos de pronúncia na prática docente desses professores, o que consequentemente tem efeito direto sobre a formação dos acadêmicos.

Outro aspecto do contexto dos participantes diz respeito ao meu contato com eles em esferas que transpõem os limites desta pesquisa. No período em que os dados foram gerados P7, P8, P9, P10, P11 e P12 eram meus alunos na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II. No mesmo semestre, P2 era meu aluno em uma disciplina optativa (O uso de filmes para o ensino de LE). No semestre anterior, P5 tinha sido meu aluno na disciplina do Grupo de Pesquisa de Aquisição e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, e no ano anterior P11 tinha sido minha aluna na disciplina de Língua Inglesa Avançado I, além de ser minha orientanda na disciplina de TCC 1 no semestre em que os dados foram gerados. Assim, os únicos participantes da pesquisa com quem eu ainda não tinha trabalhado são P1, P3, P4 e P6. A próxima seção tratará dos procedimentos metodológicos adotados para análise dos dados deste trabalho.

## 5.5 DOS INSTRUMENTOS DESTA PESQUISA

o script do espetáculo

Quanto aos instrumentos de pesquisa adotados aqui, eles se constituem de quatro itens diferentes: uma ficha de identificação dos participantes, a criação de metáfora explícita pelos participantes, 12 entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com cada um dos participantes e dois círculos de diálogo, um com os participantes do 5º período e outro com os do 8º período do Curso de Licenciatura em Letras Inglês.

### 5.5.1 Da Ficha de Identificação dos Participantes

A FIP (Apêndice 3) foi organizada com 20 perguntas que objetivaram conhecer os participantes a partir dos seguintes aspectos:

- a) identificação do participante;
- b) reconhecimento de sua experiência de aprendizagem da LI;
- c) identificação de sua trajetória dentro do curso de Letras Inglês da UTFPR;
- d) conhecimento sobre o contato do participante com a LI, no Brasil e fora do país;
- e) conhecimento das atividades de uso da língua consideradas difíceis/fáceis;
- f) reconhecimento de como o participante declara seu nível de inglês; e
- g) registro de informações diversas sobre o processo de aprendizagem da LI, consideradas importantes pelos participantes.

### 5.5.2 Das Entrevistas Semiestruturadas

Ao tratar de instrumentos de pesquisa, Fontana e Frey (2000) discorrem sobre vários tipos de entrevista, que vão de perguntas estruturadas até textos negociados, conforme sugere o título<sup>129</sup>. Para esses autores, as entrevistas podem durar cinco minutos ao telefone, podem acontecer em várias sessões longas ou podem durar dias. De acordo com Fontana e Frey (2000), as entrevistas podem ser estruturadas,

---

<sup>129</sup> *The Interview - From Structured Questions to Negotiated Text*

semiestruturadas e não-estruturadas. Também podem ser individuais e em grupo. Em quaisquer desses casos, elas podem ser caracterizadas a partir de outros conceitos como: criativa, pós-moderna e de gênero. Independentemente do tipo de entrevista, sempre há a possibilidade de as palavras terem um resíduo de ambiguidade, ainda que o entrevistador seja cuidadoso ao fazer as perguntas. Porém, ainda assim, trata-se de um método poderoso de geração de dados empíricos. Concordo com Fontana e Frey (2000) quando dizem que as entrevistas não são ferramentas neutras dentro da pesquisa. Para eles,

Progressivamente, os pesquisadores qualitativos estão percebendo que as entrevistas não são ferramentas neutras de coleta de dados, mas interações ativas entre duas (ou mais) pessoas que conduzem para resultados negociados e contextualmente embasados.<sup>130</sup> (FONTANA; FREY, 2000, p. 61, 62)

Fontana e Frey (2000) indicam que, com isso, o objetivo das pesquisas passa a abranger o “como” da vida das pessoas (aquilo que se destina a produzir ordem no dia a dia), além do tradicional “o que” (as próprias atividades do dia a dia). No Brasil, muitas pesquisas qualitativas fazem uso de entrevistas para obtenção dos dados, ainda que não exclusivamente, conforme aponta o levantamento feito por Manzini (2012). Esse levantamento mostra como a entrevista é usada em dissertações e teses de um Programa de Pós-Graduação em Educação, de uma universidade do interior de São Paulo.

A pesquisa indica que das 324 pesquisas analisadas, 100 dissertações e 67 teses usaram entrevista em seus procedimentos metodológicos. Desses 167 trabalhos, 123 utilizaram entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, o que representa uma participação desse recurso em 73,7% das pesquisas analisadas.

A entrevista semiestruturada, adotada nesta pesquisa, caracteriza-se por apresentar um roteiro de perguntas do tipo aberta e é recomendada para estudos que investigam um determinado fenômeno em uma população específica, como grupo de professores, grupo de alunos, grupo de enfermeiras, e outros (MANZINI, 2012). Esse tipo de entrevista exige que o entrevistador use de flexibilidade na sequência das perguntas e permite que ele faça perguntas complementares para explorar melhor o

---

<sup>130</sup> *Increasingly, qualitative researchers are realizing that interviews are not neutral tools of data gathering but active interactions between two (or more) people leading to negotiated, contextually based results.*

fenômeno que está sendo investigado. Esses dois procedimentos (flexibilização na ordem das perguntas e acréscimo de perguntas) ocorreram quando da aplicação da entrevista semiestruturada nesta pesquisa.

A versão final da entrevista semiestruturada (APÊNDICE 4), usada individualmente com cada um dos participantes desta pesquisa, apresenta 20 perguntas e trata dos seguintes aspectos:

- 1) Relato pessoal do processo de aprendizagem da LI (perguntas 1 e 2)
- 2) Sentimentos envolvidos em momentos de fala e em momentos de aprendizagem da pronúncia (perguntas 3, 4, 5 e 9)
- 3) Conceitos e opiniões sobre pronúncia boa, pronúncia difícil e pronúncia agradável (perguntas 7, 8, 14, 15, 17 e 18)
- 4) Formas de desenvolver a pronúncia (perguntas 10, 11, 12)
- 5) Conceitos e opiniões sobre a pronúncia parecida com a do falante nativo (perguntas 13 e 16)
- 6) Importância da pronúncia (perguntas 6 e 19)
- 7) Metáfora explícita sobre a aprendizagem da pronúncia (pergunta 20)

As entrevistas foram gravadas no Laboratório de Fonética e Fonologia NS02, do Departamento Acadêmico de Língua Estrangeira Moderna (DALEM), da UTFPR-CT, nos meses de agosto e setembro de 2019. Para captação de áudio foi usado um aparelho celular modelo Iphone 6.

Antes de iniciar cada uma das entrevistas, expliquei minha pesquisa aos participantes, individualmente, e também esclareci como seria o andamento da entrevista. Deixei claro que se tratava de uma entrevista semiestruturada e que esse modelo me permitiria interagir de forma natural com o participante e com suas respostas, como em uma conversa. Pedi que ele/ela se sentasse a vontade e acrescentei que ele/ela tinha liberdade para responder de maneira pessoal a cada uma das perguntas; que não havia uma resposta certa ou errada; que podia rir, gaguejar e pensar pra responder; que podia não responder e que podia responder que não sabia, entre outras coisas. A entrevista mais curta durou 21 minutos e 40 segundos e a mais longa durou 43 minutos e 01 segundo. Ao todo, as entrevistas somam seis horas de gravação. Todas elas aconteceram com tranquilidade, sem interrupções e/ou problemas técnicos. Após a gravação, as entrevistas foram transcritas e salvas em arquivos de texto no formato *Word* e pdf.

### 5.5.3 Dos círculos de diálogo

Minha escolha pelo círculo de diálogo (APÊNDICE 5) tem origem em uma experiência pessoal com a ferramenta e que aconteceu fora do ambiente acadêmico, mas tem origem também no próprio contexto de metodologias de pesquisa sobre crenças, explorado por Barcelos (2003), que também incentiva o uso de novos conceitos e ferramentas para investigações da área. Então, com o intuito de disponibilizar mais um instrumento de pesquisa para a área de estudos de crenças, optei por trazer o círculo de diálogo para esta pesquisa e, por se tratar de uma ferramenta nova, descreverei o círculo de diálogo nesta seção de maneira detalhada, abordando seu surgimento e funcionamento.

Seu perfil de respeito às diferentes perspectivas dos vários participantes faz do círculo de diálogo um instrumento útil para conhecer e reconhecer os pensamentos de uma comunidade. O modelo de círculo de diálogo adotado nesta pesquisa é adaptado do Círculo de Construção de Paz (CCP) que se apresenta como uma ferramenta de trabalho encontrada nas práticas de Justiça Restaurativa (JR).

A JR desenvolveu-se nos anos 1970, nos Estados Unidos, a partir de projetos-piloto coordenados por comunidades norte-americanas menonitas que buscavam aplicar a sua fé e visão de paz ao campo da justiça criminal. Antes disso, outros esforços e tradições culturais e religiosas já ofereciam um legado de elementos restaurativos importantes vindos de povos indígenas da América do Norte e da Nova Zelândia. Hoje, a JR é descrita por Zehr (2015, p. 87) de uma forma que remete a um dos conceitos-chave desta pesquisa: a metáfora. Ele conta sobre uma experiência exploratória que o permitiu chegar ao que ele presumiu ser a nascente de um rio, uma pequena fonte alimentada por outras bicas que juntando suas águas davam origem a um rio:

O campo da Justiça Restaurativa que conhecemos hoje começou como um fio de água nos anos 1970, uma iniciativa de um punhado de pessoas que sonhavam em fazer justiça de um jeito diferente. Nasceu da prática e da experimentação e não de abstrações. A teoria, o conceito, tudo isso veio depois. Mas enquanto as fontes imediatas do ritual da Justiça Restaurativa são recentes, tanto o conceito quanto a prática recebem aportes de tradições primitivas tão antigas como a história da humanidade, e tão abrangentes como a comunidade mundial. (ZEHR, 2015, p. 87)

O uso da metáfora continua e estabelece que:

Por algum tempo o riacho da Justiça Restaurativa foi mantido no subterrâneo pelos modernos sistemas judiciais. Mas nas últimas décadas esse riacho reapareceu e cresceu tornando-se um rio cada vez maior. [...] E, como todos os rios, ele existe porque está sendo alimentado por incontáveis afluentes que nele deságuam vindos de todas as partes do mundo. (ZEHR, 2015, p. 88)

A JR tem se consolidado a partir de esforços que visam a lidar com assaltos e outros crimes patrimoniais, entendidos como ofensas menores. Com o passar do tempo, as práticas da JR passaram a ser vistas como um amálgama de elementos-chave da percepção moderna sobre direitos humanos com abordagens tradicionais em relação ao dano ou conflito. Então, essas práticas deixaram de ser usadas exclusivamente pelo sistema de justiça criminal e chegaram “a escolas e universidades, locais de trabalho e instituições religiosas.” (ZEHR, 2015, p. 12). Isso se explica com o fato de que “alguns defendem a ideia de que abordagens restaurativas como os processos circulares (prática que nasceu das comunidades das Primeiras Nações Indígenas no Canadá) podem ser usadas para trabalhar, resolver e transformar os conflitos em geral.” (ZEHR, 2015, p. 12).

Entendida como sendo orientada para as vítimas, em seus quase 50 anos de existência a JR se expandiu por muitos países em diferentes continentes. Nos Estados Unidos, o campo em que a JR mais cresceu “foi dentro das escolas e, mais recentemente, no contexto das universidades” (ZEHR, 2015, P. 17). No Brasil os princípios e métodos da JR também vem se consolidando como práticas eficientes em diversas áreas da jurisdição criminal:

De fato, no Brasil a JR já vem sendo aplicada não só em Juizados da Infância e Juventude (onde encontra espaço tanto em aplicações socioeducativas quanto protetivas) mas também em Varas de Execução Penas, de Violência Doméstica, em Juizados Especiais Criminais, e até mesmo em Varas Criminais Comuns e processos do Tribunal do Júri. (ZEHR, 2015, p. 8)

Conforme passou a ser amplamente usada em diferentes ambientes e propósitos, sua terminologia também iniciou processo de contextualização. Em alguns casos permanece sendo reconhecida como justiça restaurativa, em outros é entendida como prática restaurativa e, em outros ainda como abordagem restaurativa, como é o caso de seu uso em escolas.<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> Neste texto não farei distinção entre uma e outra terminologia.

De maneira didática e objetiva, Zehr (2015) se dedica a esclarecer o que a JR não é: a) não tem como objetivo principal o perdão ou a reconciliação; b) não implica necessariamente em uma volta às circunstâncias anteriores; c) não é mediação; d) não tem por objetivo principal reduzir a reincidência ou as ofensas em série; e) não é um programa ou um projeto específico; f) não se limita a ofensas menores ou ofensores primários; g) não é algo novo nem se origina nos Estados Unidos; h) não é uma panaceia nem necessariamente um substituto para o sistema judicial; i) não é necessariamente uma alternativa ao aprisionamento; j) não se contrapõe necessariamente à justiça retributiva.

Na tentativa de oferecer uma definição de JR, Zehr (2015, p. 54) propõe uma conceituação para fins operacionais e que não seja rígida:

Justiça Restaurativa é uma abordagem que visa promover justiça e que envolve, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse numa ofensa ou dano específico, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de restabelecer as pessoas e endireitar as coisas na medida do possível. (ZEHR, 2015, p. 54)

Para alcançar seus objetivos, a JR tem sido praticada predominantemente a partir de três modelos que podem ser mesclados entre si: 1) os encontros vítima-ofensor; 2) as conferências de grupos familiares e 3) os processos circulares, que serviram de suporte metodológico para o desenvolvimento das rodas de conversa aplicadas a esta pesquisa e que passarei a descrever.

#### 5.5.3.1 Os elementos estruturais do CCP

Minha decisão pelo CCP passou pelo primeiro estágio proposto por Pranis (2010), em que ela lança quatro perguntas que me permitiram verificar se o processo circular de diálogo seria uma ferramenta apropriada para esta pesquisa. As perguntas e recomendações são as seguintes:

- Há pessoas dispostas a participar – o assunto interessa a alguém? Em caso negativo, um Círculo **não** é apropriado;
- Eu (organizador) tenho esperança de convencer os outros de um ponto de vista em particular ou pretendo mudar os outros? Se a resposta for sim, o Círculo **não** é um formato adequado;
- Estou aberto a escutar e respeitar perspectivas muito diferentes das minhas? Em caso negativo, então o Círculo **não** é adequado;

- O propósito respeita todos os possíveis participantes? Em caso negativo, o Círculo **não** é cabível. (PRANIS, 2010, p. 71) (grifos no original)

Para as quatro perguntas respondi que: 1) sim, eu tinha pessoas dispostas a participar; 2) que não tinha intenção de convencer nem mudar a opinião das pessoas; 3) que estava aberta a escutar e respeitar pontos de vista diferentes dos meus e que 4) sim, o propósito do CCP respeita todos os possíveis participantes. Com essas respostas, o CCP se tornou uma ferramenta possível para esta pesquisa.

Então, os trechos a seguir tratarão de descrever os elementos estruturais que compõem os CCP de maneira geral, acompanhados das decisões feitas para os círculos de diálogo usados nesta pesquisa. São cinco elementos que têm a função de criar um espaço seguro para que as pessoas se conectem entre si e de modo positivo: as cerimônias, as orientações, o bastão de fala, a coordenação/facilitação/guarda e as decisões consensuais.

#### 5.5.3.2 As cerimônias

De acordo com Pranis (2010), as cerimônias de abertura e fechamento de um círculo definem seu tempo e seu espaço. A cerimônia de abertura ajuda

os participantes a mudar de marca”, a passar do ritmo e tom da vida comum ao ritmo e tom próprios do círculo [...] promove o centramento dos participantes, lembra a cada um os valores centrais do círculo, limpa as vibrações negativas advindas de fontes de estresse externas, fomenta um clima de otimismo e celebra a presença de todos os integrantes do processo. (PRANIS, 2010, p. 49,50)

Para um círculo de diálogo, a cerimônia de abertura pode ser uma leitura, um convite para ajuste na respiração ou ainda uma música (PRANIS, 2010). Para os dois círculos realizados nesta pesquisa, defini que a cerimônia de abertura seria composta de uma mensagem de agradecimento e de boas-vindas, de uma breve explicação desse momento da pesquisa e um convite para que todos ajustassem a respiração como uma forma de favorecer esse tempo de conversa. Incluí ainda a leitura do trecho inicial do capítulo três do livro de Eclesiastes, da Bíblia, como uma forma de incentivar o bom aproveitamento do tempo investido nos círculos, uma vez que o texto propõe que há um tempo para todas as coisas debaixo do Sol, como tempo para falar e tempo para calar. A cerimônia de fechamento dos dois círculos desta pesquisa foi composta



pelos meus agradecimentos, e leitura do mesmo texto usado na cerimônia de abertura.

#### 5.5.3.3 As orientações

Conforme Pranis (2010), o objetivo das orientações é criar expectativas de comportamento bem claras, com base naquilo que eles precisam para se sentirem em um espaço seguro onde consigam se expressar de forma honesta e autêntica. As orientações devem ser criadas para os fins específicos de cada círculo de diálogo e se apresentam como compromissos ou promessas que os participantes fazem uns aos outros sobre como vão se comportar na roda. Elas sempre incluem fala e escuta respeitosa e compromisso de confidencialidade. Apesar de o senso comum denotar que orientações são dadas de uma pessoa para outra(s), no círculo de diálogo elas são construídas colaborativamente quando o facilitador pede que todos os participantes falem sobre o que esperam uns dos outros no círculo. Assim, as expectativas mencionadas passam a valer para todos como orientações. Então, para os meus participantes propus que discutíssemos sobre o uso de seis valores para apoiar o círculo: a voluntariedade, a confidencialidade, o respeito ao objeto da palavra, a escuta ativa, a fala em 1ª pessoa e o não julgamento. A partir desses valores, definimos como seria a participação de todos.

#### 5.5.3.4 O bastão de fala

De acordo com Pranis (2010), o bastão de fala pode ser um objeto qualquer escolhido pelo facilitador, que tem a função de definir qual participante está no direito de falar e, por consequência, determina que todos os outros devem ouvir respeitosamente aquele que detém o bastão de fala. Ele estabelece um ritmo desacelerado de conversa e estimula participações refletidas e cuidadosas dos participantes. Além disso, o bastão de fala contribui com a ordenação da conversa e também inibe discussões alteradas entre os participantes, uma vez que apenas um pode falar por vez, aquele que tem o bastão nas mãos. Caso o participante prefira não falar nada, o bastão de fala também lhe assegura essa possibilidade e, se esse participante quiser que haja um tempo de silêncio na roda, ele pode permanecer com o bastão, silenciosamente, até que decida passá-lo para o participante ao lado. Outra

característica importante do bastão de fala é a capacidade de equalizar as falas dando igual oportunidade a todos e também pressupondo que todos têm falas importantes.

O objeto usado como bastão de fala nesta pesquisa foi uma pequena lanterna, usada inicialmente para que os participantes se apresentassem. Posteriormente, conforme as rodadas de pergunta aconteciam eles puderam realizar as atividades de fala e de escuta aparentemente de forma confortável e segura. O bastão de fala também promoveu ordem aos círculos de diálogo desta pesquisa todas as vezes que os participantes não quiseram falar. Esses casos aconteceram exclusivamente na última rodada atribuída a uma mesma pergunta, o que também contribuiu para o meu entendimento de que aquele assunto poderia ser encerrado. Nessas situações, o bastão foi passado para a pessoa seguinte no círculo. As características individuais de alguns participantes, como timidez, introspecção e insegurança para expor suas ideias foram atenuadas com o bastão de fala que cumpriu seu papel de estabelecer ambiente e ritmo desacelerado no círculo e ao mesmo tempo incentivar participações refletidas. Isso permitiu que cada um se sentisse acolhido com a escuta atenta e respeitosa dos outros participantes, conforme descreverei na Seção 5.5.3.7.

#### 5.5.3.5 A coordenação/facilitação/guarda

Apesar de o facilitador não ter a responsabilidade de encontrar soluções para o grupo nem de controlá-lo, essa pessoa contribui para que as pessoas participantes do círculo de diálogo consigam acessar sua sabedoria individual e coletiva. Essa pessoa é quem abre o círculo de diálogo de maneira cuidadosa e permanece de igual modo monitorando a qualidade do espaço conforme o grupo vai trabalhando. Sua atuação é favorecida pelo bastão de fala porque, conforme mencionado, o bastão estabelece uma certa ordem no círculo. Porém, o facilitador pode falar sem que esteja com o bastão. Esse procedimento não é muito comum, mas pode acontecer.

Pranis (2010, p. 53) diz que “O papel do facilitador não é de neutralidade, como é normal em outros modelos de resolução de conflito ocidentais. Ele participa do processo e pode oferecer seus pensamentos, ideias e histórias.” Isso pode parecer contraditório a pergunta de número dois, feita para checar se o círculo de diálogo seria a ferramenta apropriada para minha pesquisa, e exige que a participação do facilitador se mantenha distante da tentativa de convencimento dos participantes.

### 5.5.3.6 O processo decisório consensual

Esse elemento não é necessário ou indispensável para todos os CCP. Por esse motivo e por conta do contexto desta pesquisa, esse elemento não compôs os círculos de diálogo deste trabalho. Em casos em que ele é aplicado, precisa ser fundamentado a partir de um compromisso dos participantes de compreender as necessidades e interesses de todos os envolvidos. Por isso, exige escuta cuidadosa e reflexão. Nem sempre o consenso é possível de forma abrangente, mas também é raro não chegar a um consenso. Normalmente, quando os participantes sentem que foram ouvidos e percebem que o círculo tentou atender suas necessidades o consenso é facilitado (PRANIS, 2010).

### 5.5.3.7 A realização dos círculos de diálogo desta pesquisa

Os círculos de diálogo foram realizados na sala de reuniões do DALEM do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT. O círculo com os alunos do 5º período de Letras Inglês aconteceu no dia 10 de dezembro de 2019 e o período que compreende as rodas de perguntas teve duração de 27 minutos e 23 segundos. O círculo com os alunos do 8º período aconteceu no dia quatro de dezembro de 2019, e as rodadas de perguntas duraram uma hora, 15 minutos e 18 segundos. Ao todo, as rodadas de perguntas compreendem uma hora, 42 minutos e 41 segundos de dados. A diferença de duração entre os círculos deve-se ao fato de dois participantes do 5º período não terem participado e ao atraso dos outros quatro participantes que puderam comparecer. Por conta de outros compromissos acadêmicos que esses participantes tinham, a disponibilidade deles ficou menor para aquela interação.

Para os dois círculos, na primeira rodada do bastão, solicitei que os participantes se apresentassem dizendo seus nomes e respondendo à pergunta: O que você acha que é o maior desafio para se aprender a pronúncia da LI? Depois de ter me apresentado, passei o bastão para a pessoa à minha esquerda e assim todos tiveram sua primeira participação com o bastão de fala. Na sequência, apresentei frases tiradas dos dados das entrevistas e pedi que eles comentassem sobre aquelas frases: 1) Não gosto de dizer que uma pronúncia é boa ou ruim, certa ou errada. Mas gosto de correções para eu melhorar a minha pronúncia; 2) Pronúncia boa e inteligibilidade são coisas diferentes; 3) Aprender a pronúncia é ter autoridade e 4)

Aprender a pronúncia é jogar o jogo dos sete erros. Todas as rodadas de frases foram intercaladas com rodadas extras para que eles pudessem se expressar sobre o que os colegas tinham dito e sobre seus próprios comentários. Ao final, os participantes também responderam a uma pergunta: como você se sentiu nessa experiência?

A quantidade de rodadas extras intercaladas entre as frases variou conforme a participação dos acadêmicos. Ao observar que um deles tinha usado o bastão de fala para dizer que não tinha mais nada a acrescentar, ou tinha passado o bastão para o próximo participante sem ter falado nada, minha interpretação foi de que aquele assunto não necessitava de mais rodadas extras. Nesses casos, eu os conduzi para as frases seguintes.

Para encerrar, fiz um breve resumo relacionando as falas dos participantes com o propósito do círculo de diálogo, que era conversar sobre as crenças dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês a respeito da pronúncia da LI. Nesse resumo dei destaque ao que aprendi com eles e aos relatos que eles fizeram sobre sua participação no círculo de diálogos, que serão apresentados no Capítulo 6 que tratará dos resultados desta pesquisa. A cerimônia de encerramento foi feita com a leitura do mesmo texto usado para a cerimônia de abertura e com meus agradecimentos pela participação de cada um.

## 5.6 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE

revirando as falas dos atores

Os dados gerados através das entrevistas semiestruturadas e dos círculos de diálogo foram usados de maneiras diferentes. As falas dos participantes obtidas nas entrevistas foram processadas metaforicamente e as falas obtidas nos círculos foram usadas para corroborar os resultados preliminares do processamento metafórico e para discutir as características das crenças dos participantes desta pesquisa.

### 5.6.1 PROCESSAMENTO METAFÓRICO DOS DADOS GERADOS NAS ENTREVISTAS

O processamento metafórico da fala dos participantes aconteceu em seis etapas. Na etapa 1, os áudios das entrevistas foram convertidos em textos escritos. Na etapa 2, realizei a primeira leitura das entrevistas, que resultou em quadros

individuais para cada participante, onde armazenei excertos de suas falas e minha interpretação metafórica para esses excertos. O Quadro 14 apresenta à esquerda alguns excertos da fala do P1 e à direita o processamento metafórico desses excertos.

QUADRO 14 – AMOSTRA DE PROCESSAMENTO METAFÓRICO DA ENTREVISTA

Excerto	Metáfora
Eu ainda quero muito, eu acho assim, eu sempre tive esse pensamento de: eu só vou sentir que eu concluí, mesmo, não exatamente concluir, a gente sempre vai aprendendo, mas no sentido de que: ok, agora eu estou num nível ótimo. Só quando, realmente, eu conseguir sair do Brasil e ter uma experiência fora do país, porque com nativo é uma coisa diferente, como ambiente é uma coisa diferente, tem um <i>input</i> diferente, então é meu objetivo <sup>132</sup> . (P1)	Falar com nativos é obter um certificado  Falar com nativos é aprovação  Falar com nativos é obter um selo
De outros países, principalmente, que têm o inglês como uma segunda língua, mas não tem o português como primeira. Daí se torna bem difícil também, justamente por causa da pronúncia, das interferências, enfim [...] Normalmente são as interferências que causam isso, tipo, quando elas são muito fortes, principalmente, né. Então, deixa eu ver, principalmente as sílabas tônicas, enfim, quando são trocadas viram uma outra coisa realmente, e daí acho que é esse o ponto. (P1)	Pronúncia boa é uma transmissão de rádio sem ruído  Ter boa pronúncia é falar sem interferências do rádio

Fonte: a autora (2020)

Conforme o Quadro 14 indica, nessa primeira leitura analisei os dados metaforicamente tomando nota de toda e qualquer ideia que pudesse promover o aproveitamento ilimitado dos dados, valorizando os atos de destacar e esconder diferentes aspectos de um único conceito, com abertura para flexibilidade nas interpretações (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Por isso, alguns excertos foram processados de mais de uma forma para que eu me permitisse dialogar extensivamente com os dados e para que a sistematicidade do processo metafórico contemplasse a importância da linguagem usada pelos participantes (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Na etapa 3, realizei a segunda leitura dos dados conferindo os excertos que haviam sido selecionados nos quadros. Então, marquei com negrito aqueles que confirmei como possíveis metáforas, indistintamente, do tipo estrutural, orientacional, ontológica, convencional ou imaginativa. Nesse processo, no caso de

<sup>132</sup> A transcrição das entrevistas e dos círculos de diálogo deste trabalho preserva características da oralidade.

excertos que permitiam mais de uma metáfora, apenas uma foi selecionada e as outras foram desconsideradas, como também aconteceu com as anotações que se pareciam com definições, ao invés de se parecerem com metáforas.

Na etapa 4, trabalhei exclusivamente com os quadros que mostravam os excertos dos participantes e suas respectivas metáforas. Analisando esses dados observei que eles diziam respeito a diferentes assuntos relacionados ao processo de ensino de aprendizagem da LI: saber/ensinar/aprender inglês, aprender a pronúncia, ensinar a pronúncia, pronúncia, pronúncia boa, pronúncia agradável, falar inglês, falar inglês melhor, falante nativo, inteligibilidade, erro. Então, agrupei as metáforas resultantes do processamento metafórico dos dois grupos, acadêmicos do 5º e do 8º período, conforme esses 11 assuntos e os chamei de categorias. O Quadro 15, traz uma amostra das categorias e também indica a que participante do 5º período essas metáforas pertencem:

QUADRO 15 – AMOSTRA DE CATEGORIZAÇÃO DAS METÁFORAS

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
<b>CATEGORIAS</b>							
<b>SABER/ENSINAR/APRENDER INGLÊS</b>							
ENSINAR INGLÊS É APLICAR UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA		X					
<b>APRENDER A PRONÚNCIA</b>							
APRENDER A PRONÚNCIA É VESTIR-SE DE UM PARADOXO	X						
APRENDER A PRONÚNCIA É JOGAR UM JOGUINHO	X						
<b>ENSINAR A PRONÚNCIA</b>							
ENSINAR A PRONÚNCIA É BRINCAR							X
<b>PRONÚNCIA</b>							
PRONÚNCIA É UM LUGAR		X					
PRONÚNCIA É UM EDIFÍCIO		X					
<b>PRONÚNCIA BOA</b>							
TER BOA PRONÚNCIA É AVANÇAR NO JOGUINHO		X					
TER BOA PRONÚNCIA É UM CONCEITO ENTRE ASPAS			X				
<b>PRONÚNCIA AGRADÁVEL</b>							
PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UM RIO QUE FLUI SUAVEMENTE	X						
<b>FALAR INGLÊS</b>							
FALAR INGLÊS É SER UMA CARRETA CARREGADA	X						
FALAR EM INGLÊS É USAR UM CÓDIGO SECRETO	X						
<b>FALAR INGLÊS MELHOR</b>							

FALAR INGLÊS MELHOR É UMA JORNADA		X					
FALAR EM INGLÊS É USAR UM CÓDIGO SECRETO	X						
<b>FALANTE NATIVO</b>							
SER CONFUNDIDO COM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO	X		X		X		
FALAR COM NATIVOS É UM CERTIFICADO	X						
<b>INTELIGIBILIDADE</b>							
INTELIGIBILIDADE É PORTO SEGURO		X					
INTELIGIBILIDADE É UM PONTO ENTRE DOIS LUGARES		X					
INTELIGIBILIDADE É UMA TRANSMISSÃO SONORA SEM RUÍDO		X				X	
<b>ERRO</b>							
ERRAR É UMA PERTURBAÇÃO		X					

Fonte: a autora (2020)

Na etapa 5, em virtude do grande volume de dados e considerando que o foco desta pesquisa é crenças sobre a aprendizagem da pronúncia, descartei algumas categorias: saber/ensinar/aprender inglês, ensinar a pronúncia, falar inglês, falar inglês melhor e erro. Com isso, as metáforas foram organizadas em seis categorias: aprender a pronúncia, pronúncia, pronúncia boa, pronúncia agradável, inteligibilidade e falante nativo. O Quadro 16 mostra o processamento metafórico da entrevista do P1 nessas seis categorias de metáforas, ainda com mais de uma possibilidade de metáfora para o mesmo excerto.

QUADRO 16 – AMOSTRA DE PROCESSAMENTO METAFÓRICO DOS DADOS ENTREVISTA - PARTICIPANTE 1

<b>Categoria de metáforas</b>	<b>Metáfora</b>	<b>Excerto</b>
Aprender a pronúncia	APRENDER A PRONÚNCIA É VESTIR-SE DE UM PARADOXO	Eu me preocupo bastante com a pronúncia, mas eu acho que é muito legal aprender pronúncia. Principalmente porque tem sons diferentes, e às vezes eu acho muito divertido isso. Então, normalmente eu gosto de ensinar isso para os meus alunos quando eu vejo que eles estão se batendo com algum som. A gente faz uma cena de ridículo, tipo, todo mundo se diverte por causa disso, aprendendo um som novo; por isso eu acho que é divertido.
	APRENDER A PRONÚNCIA É MERGULHAR NA LÍNGUA APRENDER A PRONÚNCIA É EXERCER AUTORIDADE SOBRE A LÍNGUA (dominar)	Então eu acho que é mais isso, mergulhar um pouco mais na língua inglesa e, enfim, né. É, jogar com um novo herói. Porque você precisa conhecer certos pontos, certos meios e ter acesso a certas informações para conseguir

	<p>APRENDER A PRONÚNCIA É JOGAR UM JOGUINHO</p> <p>OUVIR BOA PRONÚNCIA É OUVIR UMA MÚSICA CONHECIDA</p>	<p>fazer o que você quer fazer, vamos dizer assim, e atingir o seu objetivo. Então seria dominar a outra base.</p> <p>Mas você, para você ter uma boa pronúncia, você tem que falar que, segundo os códigos que são esperados, vamos dizer assim, tipo... meu Deus, eu não sei explicar isso. Produzir os sons da forma correta, vamos dizer assim, de um jeito que é esperado, com as pausas e ênfases certos, enfim, e com um bom ritmo.</p>
Pronúncia boa	<p>TER PRONÚNCIA BOA É AVANÇAR NÍVEIS/FASES</p>	<p>Não diria que não é boa, mas não diria que está no nível que eu gostaria.</p>
	<p>TER PRONÚNCIA BOA É AVANÇAR NO JOGUINHO</p>	<p>Até porque, às vezes, você baseia a sua pronúncia em pessoas que também tem uma certa interferência, não sei. Eu sei que a gente, tipo, não vai chegar, assim, no nível: nossa, agora eu sou nativa, também.</p>
	<p>TER PRONÚNCIA BOA É AVANÇAR FASES/NÍVEIS</p>	<p>De outros países, principalmente, que tem o inglês como uma segunda língua, mas não tem o português como primeira. Daí se torna bem difícil também, justamente por causa da pronúncia, das interferências, enfim. Normalmente são as interferências que causam isso, tipo, quando elas são muito fortes, principalmente, né. Então, deixa eu ver, principalmente as sílabas tônicas, enfim, quando são trocadas viram uma outra coisa realmente, e daí acho que é esse o ponto.</p>
	<p>TER PRONÚNCIA BOA É FALAR SEM INTERFERÊNCIAS DO RÁDIO</p>	<p>De outros países, principalmente, que tem o inglês como uma segunda língua, mas não tem o português como primeira. Daí se torna bem difícil também, justamente por causa da pronúncia, das interferências, enfim. Normalmente são as interferências que causam isso, tipo, quando elas são muito fortes, principalmente, né. Então, deixa eu ver, principalmente as sílabas tônicas, enfim, quando são trocadas viram uma outra coisa realmente, e daí acho que é esse o ponto.</p>
Pronúncia agradável	<p>PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UM RIO QUE CORRE SUAVEMENTE</p>	<p>Sim, eu sinto que é mais fluída. Eu não sei por que, é que eu acho que o britânico ele tem... não sei dizer, mas eu sinto que é mais suave o jeito de falar do americano, mais fluído, então eu acho melhor. Então você vai já conhecer a produção do som que você pode fazer, e vai conseguir também falar de forma mais fluída, como eu falei, vai ter um ritmo melhor, enfim. Vai conseguir fazer uma produção mais limpa, vamos dizer assim.</p>
	<p>PRONÚNCIA AGRADÁVEL É LIMPA</p>	
	<p>PRONÚNCIA AGRADÁVEL É RÍTMICA</p>	
<p>Inteligibilidade</p> <p>Falante nativo</p>	<p>INTELIGIBILIDADE É PORTO SEGURO</p> <p>INTELIGIBILIDADE É UM LUGAR ENTRE A PRONÚNCIA DO FALANTE NATIVO E A DO ESTRANGEIRO</p> <p>FALAR COM NATIVOS É UM CERTIFICADO</p> <p>FALAR COM NATIVOS É OBTER UM SELO</p>	<p>Eu acho que o que eu tenho que fazer é ser entendida; ponto. Então, se eu consigo ser entendida, tudo certo. Mas você tem que ser entendido, esse é o ponto. E tem que ver até que ponto você consegue ser entendido sem... tipo, o quão longe que você consegue ficar desse padrão nativo ainda sendo entendido.</p> <p>eu ainda quero muito, eu acho assim, eu sempre tive esse pensamento de: eu só vou sentir que eu concluí, mesmo, não exatamente concluir, a gente sempre vai aprendendo, mas no sentido de que: ok, agora eu estou num nível ótimo. Só quando, realmente, eu conseguir sair do Brasil e ter uma experiência fora do país, porque com nativo é uma coisa diferente, como ambiente é</p>



	SER CONFUNDIDO COM FALANTE NATIVO É FALAR DIREITO	uma coisa diferente, tem um input todo diferente, então é meu objetivo. Já aconteceu, na verdade. Eu fiquei, tipo: nossa, que legal, acho que estou falando bem, então, que bom. Só isso, tipo, enfim, legal, acho que estou falando direito.
--	---	--

Fonte: a autora (2020)

Na etapa 6, fiz outra leitura dos dados da entrevista de cada participante, conferindo com o processamento metafórico que já havia realizado (Quadro16). A partir dessa leitura, ajustei termos que não pareciam claros, excluí e acrescentei domínios fontes e criei novos quadros por participante. Esses quadros serão apresentados no Capítulo 6, que tratará dos resultados e análise dos dados. Neles, acrescentei a metáfora explícita que os participantes criaram no momento da entrevista e registrei também seus comentários sobre essa metáfora.

### 5.6.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO

Os dados gerados com os círculos de diálogo foram trabalhados em três etapas. A etapa 1 resultou na conversão dos áudios em textos escritos. Na etapa 2, realizei a primeira leitura dos dados buscando ideias, pensamentos e opiniões que pudessem se relacionar as seis categorias de metáforas organizadas a partir da análise dos dados da entrevista semiestruturada. Conforme essa relação entre os dados ia sendo percebida na leitura, organizei quadros para os participantes, conforme indica a amostra no Quadro 17:

QUADRO 17 – AMOSTRA DE DADOS DO CÍRCULO DE DIÁLOGO QUE SE RELACIONAM AOS DADOS DAS ENTREVISTAS – PARTICIPANTE 1 E 7

<b>Metáfora resultante da análise dos dados da entrevista semiestruturada</b>	<b>Fala de P1 do círculo de diálogo</b>
PRONÚNCIA BOA É UMA TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDO (P1)	E outra coisa também acho que são as interferências da nossa pronúncia do português, por exemplo, é uma dificuldade que normalmente a gente coloca bastante
INTELIGIBILIDADE É UM PONTO ENTRE DOIS LUGARES (P1)	pra essa pessoa existe, sim, uma pronúncia boa ou ruim, uma certa e uma errada, e ela quer atingir aquele ponto que ela acredita ser a pronúncia boa e correta
PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE (P7)	Porque tem a sua parte de personalidade pelo jeito que você fala, né

APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA (P7)	É claro também que quando eu penso em pronúncia, eu também vejo o próprio esforço que o aluno tem de estar fazendo e de ter esse... ser recompensado por estar querendo aprender ou estar aprendendo ou fazendo esse esforço de repetir, repetir, repetir, às vezes, pra tentar falar melhor, ter uma pronúncia
--	---

Fonte: a autora (2020)

Na etapa 3, fiz outra leitura para checagem dos dados incluídos nos quadros, e possível acréscimo de dados que não tinham sido percebidos na leitura anterior. No Capítulo 6, a relação entre os dados gerados das entrevistas e dos círculos de diálogo serão trazidos por participante, individualmente.

## 6. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

encarando e lidando com os fatos

Neste capítulo apresento os resultados e a análise dos dados gerados através das entrevistas, da metáfora explícita de cada participante e dos círculos de diálogo, considerando o contexto em que a pesquisa está inserida. Os dados gerados nas entrevistas representam a espinha dorsal da análise porque foi a partir do processamento metafórico desses dados que os outros dados permitiram construir um diálogo com o espaço de crenças dos participantes. O escopo das entrevistas foi analisado e processado metaforicamente conforme os pressupostos de Lakoff e Johnson (2003), com flexibilidade para articular com os recursos de destacar e esconder conceitos dos termos processados. Essa tarefa resultou nos inventários metafóricos de crenças que apresento na Seção 6.1 deste capítulo. Em seguida, os quadros de crenças metafóricas de cada participante foram analisados em relação às metáforas explícitas e os dados dos círculos de diálogo, conforme mostra a Seção 6.2. O escopo dos círculos de diálogo, por sua vez, além de ter servido a essa triangulação, juntamente com os dados das entrevistas, também serviu à problematização de três conceitos que foram trazidos pelos participantes de forma incisiva: 1) inteligibilidade, 2) certo e errado, bom e ruim e 3) falante nativo, que mostro na Seção 6.3. De forma conjunta, todos os dados foram usados para analisar as características percebidas nas crenças dos participantes, como apresenta a Seção 6.4 deste capítulo.

Primeiramente, na Seção 6.1 mostro os inventários metafóricos de crenças dos participantes, que foram gerados das entrevistas semiestruturadas, o que se constitui no primeiro objetivo desta pesquisa, apresentado no Quadro 1, Seção 1.2. Os inventários que atendem o segundo objetivo deste trabalho são compostos por: metáforas explícitas (QUADRO 18), metáforas processadas das entrevistas dos participantes do 5º período (QUADRO 19), metáforas processadas das entrevistas dos participantes do 8º período (QUADRO 20), e relação transversal entre as metáforas que representam as crenças dos participantes do 5º e do 8º período (QUADRO 21). Em seguida, cumprindo o terceiro objetivo deste trabalho, na Seção 6.2 faço a triangulação entre as metáforas processadas dos dados das entrevistas, as metáforas explícitas trazidas pelos participantes e os dados dos círculos de diálogo. Na sequência, na Seção 6.3 atendo o quarto objetivo desta pesquisa fazendo

reflexões de forma a problematizar alguns conceitos que a partir das análises se mostraram marcantes dos dados: inteligibilidade, pronúncia certa e errada, boa e ruim e falante nativo. Por fim, atendendo ao último objetivo deste trabalho, apresentado no Quadro 1, trato na Seção 6.4 das características das crenças apresentadas no Capítulo 3 deste trabalho: individuais e sociais, dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas, mediadas, paradoxais e contraditórias, inconscientes e dialógicas, considerando os dados gerados pelas entrevistas semiestruturadas e pelos círculos de diálogo.

## 6.1 INVENTÁRIOS METAFÓRICOS DE CRENÇAS SOBRE PRONÚNCIA

um raio x da caixa preta dessa aeronave

Antes de apresentar e discutir os inventários metafóricos resultantes da análise dos dados gerados nesta pesquisa, entendo ser importante resgatar que o construto de metáforas, tanto as explícitas quanto as processadas, tem nesta investigação papel primordial. Em termos de arcabouço teórico, a análise das metáforas que serão apresentadas nos quatro inventários se fundamenta nos conceitos de Lakoff e Johnson (2003), apresentados no Capítulo 4 deste trabalho. Entre eles, destaco : 1) o sistema conceitual humano é metafóricamente estruturado, então, o uso de metáforas na linguagem não é apenas um recurso estilístico, ao invés disso, significa que elas são parte de nossos pensamentos e de nossas ações, criando assim novas realidades; 2) nosso sistema conceitual não é neutro porque o entendimento que temos do mundo está ligado a nossos sistemas conceituais culturais; 3) apesar de usarmos nosso sistema conceitual constantemente, não temos muita consciência dele; 4) nossos conceitos estruturam o que entendemos do mundo e a maneira como nos relacionamos; com isso, nossos conceitos governam o funcionamento de nossa rotina; 5) esse entendimento do mundo é evidenciado pela linguagem, que também representa a maneira como compreendemos nossas experiências e a realidade ao nosso redor; 6) a função primária da metáfora é oferecer entendimento parcial de uma experiência em termos de outra; 7) a metáfora, chamada de racionalidade imaginativa, acomoda em si razão e imaginação, por isso é o elemento através do qual a síntese experiencialista se estabelece como uma alternativa para a lacuna existente entre o objetivismo e o subjetivismo. É com base

nesses conceitos que os dados das entrevistas semiestruturadas foram analisados e processados metaforicamente.

Os quatro inventários metafóricos de crenças que apresentarei aqui, anteriormente mencionados como sendo um dos objetivos desta pesquisa, são resultantes das entrevistas semiestruturadas feitas individualmente com os participantes. O primeiro inventário (QUADRO 18) apresenta as metáforas explícitas criadas pelos participantes sobre a aprendizagem da pronúncia. O segundo inventário (QUADRO 19) traz as metáforas processadas das entrevistas semiestruturadas dos participantes do 5º. período, distribuídas nas seis categorias estabelecidas para este trabalho: aprender pronúncia, pronúncia, pronúncia boa, pronúncia agradável, inteligibilidade e falante nativo. O terceiro inventário (QUADRO 20) é organizado da mesma forma, porém, com as metáforas processadas das entrevistas feitas com os participantes do 8º período, também por categorias. O quarto inventário (QUADRO 21) apresenta relação transversal entre as metáforas que representam as crenças dos dois grupos de alunos.

### 6.1.1 METÁFORAS EXPLÍCITAS SOBRE APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA

O Quadro 18, a seguir, mostra as metáforas explícitas criadas pelos 12 participantes desta pesquisa quando completaram a frase: Para mim, aprender a pronúncia da LI é..., na última parte da entrevista semiestruturada. Considero que as metáforas desse inventário são do tipo estrutural (que faz uso de um conceito para compreender o outro), convencional (que traz aspectos do dia a dia e que pode ser inconsistente e ainda assim ser coerente) e ontológico (que serve para identificar nossas experiências, estabelecer objetivos, categorizar e quantificar). A metáfora APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR DE BICICLETA foi apresentada por dois participantes, P4 e P7. Entre todas, cinco metáforas estão diretamente relacionadas a um domínio fonte que trata de aprendizagem: COMO APRENDER A JOGAR COM UM NOVO HERÓI NO SEU JOGUINHO (P1), APRENDER A DIRIGIR UM CARRO (P2), APRENDER A NADAR (P5), UMA BORBOLETA APRENDER A VOAR (P6), APRENDER AS DIFERENÇAS ENTRE AS BORDAS DE UM QUADRO (P8); e uma delas, indiretamente, também se refere a esse domínio fonte: ESTUDAR O CAULE DE UMA ÁRVORE (P10), como se vê no Quadro 18.

QUADRO 18 – INVENTÁRIO METAFÓRICO DE CRENÇAS 1 – METÁFORAS EXPLÍCITAS DE TODOS OS PARTICIPANTES SOBRE APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA

<b>METÁFORAS</b>	<b>PARTICIPANTE</b>
APRENDER A PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA É COMO APRENDER A JOGAR COM UM NOVO HERÓI NO SEU JOGUINHO	P1
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO APRENDER A DIRIGIR UM CARRO	P2
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO A FRASE A RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE NÃO	P3
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO APRENDER A NADAR	P5
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO UMA BORBOLETA APRENDER A VOAR	P6
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR DE BICICLETA	P4 e P7
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO APRENDER AS DIFERENÇAS ENTRE AS BORDAS DE UM QUADRO	P8
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É IR AO SUPERMERCADO SEM LISTA DE COMPRA	P9
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É ESTUDAR O CAULE DE UMA ÁRVORE	P10
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO SURFAR	P11
APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR POR VÁRIOS CAMINHOS DIFERENTES	P12

Fonte: a autora (2020)

Desse quadro, considero as metáforas de P8 e de P9 as mais inusitadas. Ao ouvir essas duas no momento da entrevista, fiquei na expectativa de que esses participantes fizessem comentários que deixassem os domínios fonte mais claros. Considerando que a linguagem é fonte de evidência sobre como nosso sistema conceitual se constitui e que representa as maneiras como as pessoas compreendem suas experiências (LAKOFF; JOHNSON, 2003), compreender melhor essas metáforas de P8 e de P9 seria uma forma de acessar a maneira como esses participantes percebem e entendem a aprendizagem de pronúncia em LI. Então, por causa da relação existente entre sistema conceitual, comunicação e linguagem, ouvir os comentários de P8 e de P9 me ajudaria a acessar esse entendimento. Para P8, APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO APRENDER AS DIFERENÇAS ENTRE AS BORDAS DE UM QUADRO. Em seus comentários, ele disse que se trata de avaliar o contexto e ajustar a pronúncia de maneira que naquela interação ela seja acessível. A explicação que P8 fez remete aos conceitos de Giles, Coupland e Coupland (1991), quando tratam da Teoria de Acomodação da Comunicação, especialmente do recurso de

convergência que indica alternância dos falantes em um comportamento comunicativo que prioriza a compreensão da fala em detrimento da forma. Para P9, APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É IR AO SUPERMERCADO SEM LISTA DE COMPRA. Ele se explica dizendo que “a gente vai querer comprar tudo, levar tudo e não tem como” (fala de P9 da entrevista semiestruturada – 00:19:17), o que indica que existe no aprendiz a vontade de aprender sobre tudo o que diz respeito à pronúncia, como quando vai ao supermercado e tem vontade de comprar todas as coisas. Nesse sentido, ainda que não se saiba quais são as limitações consideradas por P9, elas apontam para uma impossibilidade de comprar todas as coisas do supermercado que representa uma impossibilidade de aprender tudo sobre pronúncia. Nesse caso, a lista de supermercado tem o papel de selecionar e direcionar a atenção para alguns itens que devem ser priorizados na compra de supermercado, o que equivale, na aprendizagem, a uma lista que traz alguma ordem e estabelece prioridades para a aprendizagem de aspectos da pronúncia.

As metáforas explícitas dos participantes também abordam aspectos paradoxais das crenças (BARCELOS; KALAJA, 2006) que serão explorados em vários trechos deste capítulo, a começar com a metáfora de P3 que trata do processo de aprendizagem da pronúncia em APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO A FRASE A RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE NÃO. Ela faz alusão, ao mesmo tempo, à satisfação e ao esforço, como um misto de sabores doce e amargo que permeia a aprendizagem, indicando que se trata de uma tarefa prazerosa e também cansativa. A satisfação e o esforço também são elementos presentes na metáfora de P11. Para essa participante APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO SURFAR, e o misto de prazer e cansaço é evidenciado em seu comentário “eu sei que quando a pessoa está em cima daquela prancha, tipo, ela pega uma onda, ela deve se sentir muito massa, por que ela está ali... estou surfando, né, depois de todo esse esforço eu consegui alcançar o meu objetivo” (fala de P11 da entrevista semiestruturada – 00:36:45).

Um outro assunto presente no Quadro 18 trata da pluralidade e diversidade atribuída ao conceito de pronúncia, como se vê na metáfora de P12 APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR POR VÁRIOS CAMINHOS DIFERENTES. Esses dois aspectos serão explorados no que diz respeito a diferentes pronúncias, na Seção 6.3.

### 6.1.2 METÁFORAS PROCESSADAS DAS ENTREVISTAS POR CATEGORIAS

No Quadro 19 apresento as metáforas que representam as crenças dos acadêmicos do 5º. período, participantes desta pesquisa, que foram obtidas através do processamento metafórico aplicado aos dados das entrevistas, seguindo procedimento de seis etapas que foram detalhadas na Seção 5.6.1. No processamento metafórico dos dados, cumprindo as seis etapas estabelecidas na metodologia as metáforas foram agrupadas nas seis categorias definidas para esta pesquisa: aprender a pronúncia, pronúncia, pronúncia boa, pronúncia agradável, inteligibilidade e falante nativo. Nos casos em que os dados de diferentes participantes originaram metáforas iguais, elas são mencionadas apenas uma vez.

QUADRO 19 – INVENTÁRIO METAFÓRICO DE CRENÇAS 2 – METÁFORAS PROCESSADAS DAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DO 5º PERÍODO

<b>CATEGORIAS</b>	<b>METÁFORAS</b>
<b>Aprender a pronúncia</b>	APRENDER A PRONÚNCIA É EXERCITAR UMA MUSCULATURA
	APRENDER A PRONÚNCIA É IR ATÉ O FIM DA CORRIDA
	APRENDER A PRONÚNCIA É JOGAR UM JOGUINHO E DOMINAR A OUTRA BASE
	APRENDER A PRONÚNCIA É MERGULHAR NA LÍNGUA
	APRENDER A PRONÚNCIA É SE DEPARAR COM UM SINAL VERDE
	APRENDER A PRONÚNCIA É UMA BATALHA
	APRENDER A PRONÚNCIA É UMA CONSTRUÇÃO
	APRENDER A PRONÚNCIA É UMA DESCOBERTA
	APRENDER A PRONÚNCIA É VESTIR-SE DE UM PARADOXO
<b>Pronúncia</b>	PRONÚNCIA CERTA E PRONÚNCIA ERRADA É UMA PALETA DE CORES
	PRONÚNCIA É PLURALIDADE NO CERTO E NO ERRADO
	PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO
	PRONÚNCIA É UM ARCABOUÇO DE CLASSES SOCIAIS
	PRONÚNCIA É UM CONTAINER
	PRONÚNCIA É UM EDIFÍCIO
	PRONÚNCIA É UM LUGAR
	PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE
	PRONÚNCIA É UMA ESCULTURA A SER ESCULPIDA
	PRONÚNCIA É UMA FERRAMENTA
<b>Pronúncia boa</b>	PARA TER PRONÚNCIA BOA É PRECISO SEGUIR UMA RECEITA
	PARA TER PRONÚNCIA BOA É PRECISO JOGAR O JOGO AUDITIVO DOS 7 ERROS
	PRONÚNCIA BOA É O SELO DE QUALIDADE DO FALANTE



	PRONÚNCIA BOA É UM DISPOSITIVO QUE SE ENCONTRA NO OUVINTE E NÃO NO FALANTE
	PRONÚNCIA BOA É UM ECO
	PRONÚNCIA BOA É UMA TELA PINTADA E NÃO UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA
	PRONÚNCIA BOA É UMA TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDO
	TER PRONÚNCIA BOA É AVANÇAR NO JOGUINHO
	TER PRONÚNCIA BOA É ESTAR ENTRE ASPAS
	TER PRONÚNCIA BOA É NÃO SAIR DO CAMINHO CERTO
	TER PRONÚNCIA BOA É SEGUIR UMA CARTILHA
	TER PRONÚNCIA BOA É SER UMA CHARADA DECIFRADA
	TER PRONÚNCIA BOA É TER PRESTÍGIO
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MÚSICA
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UM RIO QUE CORRE SUAVEMENTE
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA MELODIA BEM TOCADA
	TER PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MOSTRAR O NÚCLEO DA SUA CÉLULA
<b>Inteligibilidade</b>	INTELIGIBILIDADE É A PATROA DA PRONÚNCIA
	INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS
	INTELIGIBILIDADE É UM PONTO ENTRE DOIS LUGARES
	INTELIGIBILIDADE É UM PORTO SEGURO
	INTELIGIBILIDADE É UMA COLÔNIA DE PRONÚNCIAS
	INTELIGIBILIDADE É UMA TRANSMISSÃO SONORA SEM RUÍDO
	INTELIGÍVEL É UM PROGRAMA DE RECONHECIMENTO FACIAL
	SER INTELIGÍVEL É ESTAR ACIMA DO BEM E DO MAL
<b>Falante nativo</b>	FALANTE NATIVO É UM EX-CRUSH
	FALAR COM NATIVOS É ENFRENTAR UM PERIGO
	FALAR COM NATIVOS É OBTER UM CERTIFICADO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É AS DUAS FACES DA MOEDA
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É GATILHO DE CRÍTICA
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UMA FARSA
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UMA PROVOCAÇÃO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM CAPRICHOS PESSOAL
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM FORJAMENTO
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É CONQUISTAR UM TROFÉU
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É FALAR DIREITO
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO
	TER PROFESSOR NATIVO É ALCANÇAR O CUME DE UM MONTE

Fonte: a autora (2020)

Esse inventário traz 58 metáforas que apresentam uma riqueza de domínios fonte que me fazem iniciar sua análise pelo aspecto paradoxal e contraditório das crenças (BARCELOS; KALAJA, 2006; BARCELOS 2015) desses participantes a respeito da pronúncia. Além dessa característica se mostrar frequente nas crenças trazidas aqui, trata-se também de um aspecto que identifica as metáforas convencionais, por serem inconsistentes (seu domínio fonte pode permitir várias possibilidades de referência) e ao mesmo tempo coerentes (todas as referências possíveis levam ao mesmo domínio fonte), (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Para eles, PRONÚNCIA BOA É O SELO DE QUALIDADE DO FALANTE, é NÃO SAIR DO CAMINHO CERTO, é SEGUIR UMA CARTILHA e é TER PRESTÍGIO. Ao mesmo tempo, PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO e UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE. INTELIGIBILIDADE É UM PORTO SEGURO, o que claramente denota segurança e acolhimento, mas também é UMA TRANSMISSÃO SONORA SEM RUÍDO, o que nos remete à um grau rigoroso de exigência; PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UMA PROVOCAÇÃO e também é GANHAR UM ELOGIO ou CONQUISTAR UM TROFÉU. Considerando essas controvérsias, entendo que as crenças desses participantes representadas aqui pelas metáforas que foram processadas das entrevistas semiestruturadas, também precisam ser vistas como um conjunto que se caracteriza por conter elementos do tipo X e do tipo Y, ainda que eles sejam contraditórios entre si, e não por elementos do tipo X ou Y. A característica paradoxal (BARCELOS; KALAJA, 2006) das crenças me impede de generalizar quaisquer das categorias apresentadas no Quadro 19. Então, acolho os diferentes domínios fonte apresentados em todas as categorias de metáfora sem tentar interpretar os dados como sendo o predominantemente X ou Y. Ao invés disso, acomodo cada um deles, de cada um dos participantes afirmando que o espaço de crenças dos participantes é ao mesmo tempo X e Y, dando destaque ao fato de que isso implica considerar que alguns domínios fonte fazem oposição a outros.

A seguir, apresento as metáforas processadas das entrevistas feitas com os acadêmicos do 8º. período, no Quadro 20. Esse terceiro inventário apresenta 67 metáforas.

QUADRO 20 – INVENTÁRIO METAFÓRICO DE CRENÇAS 3 – METÁFORAS PROCESSADAS DAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DO 8º PERÍODO

<b>CATEGORIAS</b>	<b>METÁFORAS</b>
<b>Aprender a pronúncia</b>	APRENDER A PRONÚNCIA É ABRIR UMA PORTA
	APRENDER A PRONÚNCIA É ANDAR SEGURO
	APRENDER A PRONÚNCIA É ENCARAR FRUSTRAÇÕES
	APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA
	APRENDER A PRONÚNCIA É ENTENDER O FUNCIONAMENTO DE UMA ENGRENAGEM
	APRENDER A PRONÚNCIA É ESTAR NA FRENTE EM UMA CORRIDA
	APRENDER A PRONÚNCIA É EXERCITAR UMA MUSCULATURA
	APRENDER A PRONÚNCIA É FAZER AJUSTES
	APRENDER A PRONÚNCIA É JOGAR O JOGO DOS 7 ERROS
	APRENDER A PRONÚNCIA É LIBERTAR-SE
	APRENDER A PRONÚNCIA É OBTER UM BEM
	APRENDER A PRONÚNCIA É RECEBER UM PRÊMIO
	APRENDER A PRONÚNCIA É SER UM GUARDA POLICIAL DE SI MESMO
	APRENDER A PRONÚNCIA É UM EFEITO DOMINÓ
	APRENDER A PRONÚNCIA É VENCER OBSTÁCULOS
<b>Pronúncia</b>	PRONÚNCIA É A CEREJA DO BOLO QUE TODO MUNDO QUER
	PRONÚNCIA É A MELODIA DA MÚSICA
	PRONÚNCIA É O RESULTADO DE UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA
	PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO
	PRONÚNCIA É UM BEM
	PRONÚNCIA É UM CONTAINER
	PRONÚNCIA É UM DOS INGREDIENTES PRINCIPAIS DE UM BOLO
	PRONÚNCIA É UM DOS QUADRADINHOS DO CHOCOLATE
	PRONÚNCIA É UM ELÁSTICO
	PRONÚNCIA É UM LUGAR
	PRONÚNCIA É UM MISTÉRIO
	PRONÚNCIA É UM MONSTRO
	PRONÚNCIA É UM RAMO DA ÁRVORE
	PRONÚNCIA É UM REMÉDIO
	PRONÚNCIA É UM TESOURO A SER DESCOBERTO
	PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE
	PRONÚNCIA É UMA FANTASIA
	PRONÚNCIA É UMA IMAGEM
PRONÚNCIA É UMA PESSOA	
<b>Pronúncia boa</b>	AVALIAR UMA PRONÚNCIA BOA É USAR UMA BALANÇA

	PARA TER PRONÚNCIA BOA É PRECISO JOGAR O JOGO AUDITIVO DOS 7 ERROS
	PRONÚNCIA BOA É ANDAR FIRME, SEM DESLIZAR
	PRONÚNCIA BOA É FALAR NUM MEGAFONE
	PRONÚNCIA BOA É O POLIMENTO NO METAL
	PRONÚNCIA BOA É UM ECO
	PRONÚNCIA BOA É UMA PESSOA BONITA
	PRONÚNCIA BOA É UMA TELA PINTADA E NÃO UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA
	PER PRONÚNCIA BOA É CHEGAR NUM LUGAR LONGE
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É LEVE COMO UMA PENA
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MÚSICA
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É O CONFORTO DE CASA
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UM RIO QUE CORRE SUAVEMENTE
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA SINFONIA
<b>Inteligibilidade</b>	INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS
	INTELIGIBILIDADE É O BOLO DA CEREJA
	INTELIGIBILIDADE É O MARCO ZERO
	SER INTELIGÍVEL É SER UMA PEDRA BRUTA
	SER INTELIGÍVEL É UMA EQUAÇÃO MATEMÁTICA
<b>Falante nativo</b>	FALAR COM NATIVOS É OBTER UM CERTIFICADO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É AS DUAS FACES DA MOEDA
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UM CERTIFICADO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UM ITEM ESTÉTICO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UMA MOCHILA PESADA NAS COSTAS
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É O ALVO NO JOGO DE DARDOS
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM ACESSÓRIO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM LUCRO FINANCEIRO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM RECHEIO EXTRA NO SANDUÍCHE
	PRONUNCIAR PARECIDO COM O NATIVO É PERDER A IDENTIDADE
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É ANDAR NUMA MONTANHA RUSSA
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É ENCARAR UM CONFLITO EMOCIONAL
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO

Da mesma forma que no inventário metafórico de crenças dos acadêmicos do 5º. período (QUADRO 19), as metáforas dos alunos do 8º. período também se caracterizam por serem fortemente paradoxais (BARCELOS; KALAJA, 2006). A categoria que trata do falante nativo pode ser um exemplo desse aspecto das crenças através de metáforas que atribuem alto valor a essa categoria e ao mesmo tempo a desconsideram. As crenças representadas pelas metáforas PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UM CERTIFICADO, O ALVO NO JOGO DE DARDOS e GANHAR UM ELOGIO denotam reconhecimento, status e objetivo dos alunos que estão atrelados à figura do falante nativo. Diferente disso, em movimento contrário, as metáforas PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UM ITEM ESTÉTICO, UMA MOCHILA PESADA NAS COSTAS, UM ACESSÓRIO, UM RECHEIO EXTRA NO SANDUÍCHE, PERDER A IDENTIDADE, ENCARAR UM CONFLITO EMOCIONAL apontam para a consideração da pronúncia parecida com a de um falante nativo como sendo pouco importante e não necessária, além de denotar aspectos negativos como falta de identidade. Aqui também interpreto os dados tendo em mente a mesma equação que usei para analisar o Quadro 19, que se caracteriza por acomodar X e Y, ao invés de X ou Y no que se refere aos conceitos contidos no sistema de crenças desses alunos. Sobre a categoria aprender a pronúncia, destaco as ideias de esforço, empenho e luta encontradas nos domínios fontes das metáforas APRENDER A PRONÚNCIA É ENCARAR FRUSTRAÇÕES, ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA, ESTAR NA FRENTE EM UMA CORRIDA, EXERCITAR UMA MUSCULATURA, FAZER AJUSTES e VENCER OBSTÁCULOS. Não faço esse destaque na tentativa de homogeneizar a categoria, ao contrário, conforme trazido anteriormente, estou considerando o aspecto paradoxal das crenças (lidar com sentimentos ruins, ter a satisfação de vencer dificuldades e de alcançar uma vitória, por exemplo) como uma característica importante para este trabalho. Mas, saliento esses domínios fonte na categoria aprender a pronúncia porque eles também envolvem as emoções dos participantes, que são essenciais para a compreensão de seu sistema de crenças (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018).

Destaco também alguns domínios fonte encontrados na categoria pronúncia: PRONÚNCIA É UM BEM, UM ELÁSTICO, UMA FANTASIA, UM MISTÉRIO, UM MONSTRO, UM REMÉDIO. Começo com uma perspectiva quantitativa da pronúncia, representada por um BEM e na sequência trato da pronúncia sob um espectro que aborda aspectos emocionais. A metáfora PRONÚNCIA É UM BEM faz referência à propriedade e ganhos

financeiros que estão intimamente relacionados ao investimento monetário feito para P9 aprender a LI. Esse investimento se apresenta como lucrativo à medida que a pronúncia aprendida se aproxima à de um falante nativo, conforme indica P9 mencionando o comentário feito por seu pai “o investimento compensou” (fala de P9 da entrevista semiestruturada – 00:19:19) ao relatar situações em que teria sido confundido com falante americano de LI. Sobre os aspectos emocionais envolvidos nesses domínios fonte, uso a metáfora de P10 para iniciar uma sequência de raciocínio que vai desembocar na relação existente entre crenças e emoções (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018). Nos dados desse participante a referência ao ELÁSTICO diz respeito à inteligibilidade como sendo um aspecto que permite puxar a pronúncia para lá ou para cá. Essa mesma flexibilidade faz alusão à pronúncia como sendo uma FANTASIA. Assim, tendo uma ou outra pronúncia, a pessoa pode se considerar fantasiada de um ou outro personagem que equivale à sua pronúncia. O uso dessa FANTASIA remete ao conceito de autoimagem (DALTON; SEIDLHOFER, 1994; JONES, 2012), de forma que nesse caso, ao vestir uma FANTASIA, o falante indica não se importar que sua imagem seja modificada.

Aproximando mais do aspecto emocional que permeia a relação entre crenças e identidade, FANTASIA também se enquadra na proposição de Barcelos e Aragão (2018), para quem as identidades e transformação dos eus ou as diferentes FANTASIAS, são entendidas pelas emoções. A FANTASIA também diz respeito à relação que a pronúncia estabelece com o aprendiz articulando aspectos da personalidade forte em oposição à personalidade impermeável (CELCE MURCIA *et al.*, 1996) à medida que o falante escolhe por manter ou modificar seu sotaque. Isso age sobre o processo de construção de sua identidade a partir da maneira como a pronúncia pode indicar seus sentimentos, e/ou modificar a forma básica de identificação do falante (GUIORA, 1972). Com isso, a metáfora PRONÚNCIA É UM MISTÉRIO é a que nos dá a sensação de estar, de fato, puxando o fio da meada que vai escancarar a relação entre crenças e emoções nessa categoria. Essa metáfora foi processada da fala de P8 quando menciona o uso do alfabeto fonético como sendo um recurso de ajuda para desvendar a pronúncia que antes parecia muito misteriosa em seu sistema conceitual. Nesse mesmo sentido, a personificação da pronúncia atrelada a figura de UM MONSTRO se dá em função dos sentimentos vividos por P8 diante do desconhecido, aqui representado pela pronúncia. Para esse participante, os aspectos desconhecidos da pronúncia, e

que precisavam ser decifrados como um mistério, apresentam-se como motivo de medo. Para P7 PRONÚNCIA É UM REMÉDIO à medida que “ajuda você a sentir mais confortável com a língua” (fala de P7 da entrevista semiestruturada – 00:09:06), trazendo alívio para uma situação de tensão emocional. Mais uma vez, a relação entre crenças e emoções (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018) pode ser percebida nos dados e pode ser convertida em informações relevantes sobre a forma como os alunos interagem entre si, com o professor e com o conteúdo; como lidam com o processo de aprendizagem, como persistem em suas estratégias e como entendem sua identidade. Aqui, as emoções estão vinculadas ao conceito de pronúncia e refletem um sentimento de medo provocado pelo desconhecido, chamado de MISTÉRIO. Esse medo é justificado pela imagem de um MONSTRO e pode ser atenuado pela própria pronúncia que tem recursos para ajudar o aluno a se sentir mais à vontade com a LE, por isso pode ser um REMÉDIO. Proponho esse raciocínio a partir de uma perspectiva também paradoxal, ciente de que a pronúncia, através das emoções, pode ser a razão do medo e ao mesmo o próprio REMÉDIO para combatê-lo.

Considerando os inventários apresentados nos Quadros 19 e 20 foi possível dar origem ao quarto e último inventário metafórico de crenças deste trabalho (QUADRO 21), que atende um dos objetivos desta pesquisa, estabelecido no Quadro 1: verificar a relação transversal entre as crenças dos acadêmicos do 5º. e do 8º. período do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT. Esse inventário transversal das metáforas processadas das entrevistas é importante porque representa as crenças que esses alunos têm em comum, independente dos diferentes conteúdos acadêmicos a que foram expostos. O Quadro 21 mostra as 14 metáforas coincidentes nos inventários 2 e 3, em cinco categorias: pronúncia, pronúncia boa, pronúncia agradável, inteligibilidade e falante nativo. Esse inventário não apresenta metáforas sobre aprender a pronúncia porque nenhuma metáfora dessa categoria foi coincidente nos inventários 2 e 3.

QUADRO 21 – INVENTÁRIO METAFÓRICO DE CRENÇAS 4 – RELAÇÃO TRANSVERSAL ENTRE AS METÁFORAS QUE REPRESENTAM AS CRENÇAS DOS PARTICIPANTES DO 5º E DO 8º PERÍODO

CATEGORIA	METÁFORA
Pronúncia	PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO
	PRONÚNCIA É UM CONTAINER

	PRONÚNCIA É UM LUGAR
	PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE
<b>Pronúncia boa</b>	PRA TER PRONÚNCIA BOA É PRECISO JOGAR O JOGO AUDITIVO DOS 7 ERROS
	PRONÚNCIA BOA É UM ECO
	PRONÚNCIA BOA É UMA TELA PINTADA E NÃO UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MÚSICA
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UM RIO QUE CORRE SUAVEMENTE
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA
<b>Inteligibilidade</b>	INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS
<b>Falante nativo</b>	FALAR COM NATIVOS É OBTER UM CERTIFICADO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É AS DUAS FACES DA MOEDA
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO

Fonte: a autora (2020)

Em se tratando do conceito de pronúncia, esse inventário mostra que permanece nos dados a ideia de controvérsia e paradoxo (BARCELOS; KALAJA, 2006), uma vez que nos dois grupos de acadêmicos vemos as metáforas PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO E UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE. Ou seja, pronúncia representa um aspecto da língua considerado como desnecessário, secundário ou irrelevante, e ao mesmo tempo representa uma dimensão importante para as pessoas, como a sua autoimagem (DALTON; SEIDLHOFER 1994; JONES, 2012) e como a sua identidade, independente do conceito a que ela esteja relacionada: dimensão histórica, geográfica e dialética (LEFFA, 2012), processo de identificação (HALL, 2006), construção e alteração da identidade a partir do conhecimento do outro e de suas práticas discursivas (JORDÃO, 2007).

Com isso, proponho que a contradição encontrada nas crenças desses alunos está apoiada na tentativa que eles fazem de articular e interagir com os conceitos de ILF (JENKINS, 2000; 2015) e com princípios que articulam com o conceito de ILE, como o efeito da língua materna e interlíngua (BROWN, 2012). De um lado, com base nos princípios que tratam de ILF, a pronúncia de uma nova língua seria apoiada primeiramente pelo conceito de inteligibilidade que se contrapõe à pronúncia parecida com a de um falante nativo e, depois, pelas estratégias de acomodação que favorecem a comunicação e a tornam em alguma proporção independente da pronúncia. Com isso, a pronúncia passaria a ser desimportante e não essencial. Também favorecida pelos conceitos de ILF, a pronúncia traz em si aspectos identitários do falante, que pode querer representar suas origens e manter sotaque em LE que remete à sua língua materna. Por outro lado, porém, esse não é um aspecto considerado irrelevante uma vez que trata da construção de identidade das



peças, que em conjunto com outros aspectos, de forma holística indica nosso sistema de crenças e nos posiciona socialmente.

É nessa perspectiva que para os dois grupos de alunos participantes desta pesquisa, pronúncia, por vezes, se estabelece como pouco importante e em outras vezes como parte integrante da individualidade e personalidade de cada um. Mais uma vez, as crenças se mostram paradoxais e controversas.

Sobre a categoria pronúncia boa destaco a metáfora PRONÚNCIA BOA É UM ECO, que remete a recursos de aprendizagem como repetição e faz alusão a uma primeira produção sonora, ainda que não mencionada, e que seria ecoada na fala de alguém, novamente sugerindo uma repetição. Inevitavelmente essa metáfora instiga a curiosidade de saber de quem é essa primeira produção sonora que daria origem ao ECO. Além disso, ainda que não seja possível determinar uma única primeira produção sonora, essa metáfora parece estabelecer um caminho para a aprendizagem da pronúncia que passa pela imitação e repetição, independente de quem sejam os agentes atuantes nesse processo. Ainda nessa mesma categoria, a metáfora PRA TER PRONÚNCIA BOA É PRECISO JOGAR O JOGO AUDITIVO DOS 7 ERROS denota comparação e empenho para perceber os sons de modo a fazer ajustes quando a pronúncia apresenta ERROS. Em uma perspectiva teórica, pode sinalizar conceitos da análise contrastiva (LADO, 1957) quanto a comparação entre a língua materna e a LE, ou pode remeter à pronúncia do professor ou de um falante nativo em comparação à pronúncia do aprendiz.

Sobre a categoria pronúncia agradável, independentemente de estarem no meio ou no final do curso, as ideias de tranquilidade e de preferência são preponderantes no sistema de crenças desses alunos. Em se tratando de preferência, como observado na metáfora PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA, fica evidente a impossibilidade de qualquer padronização daquilo que se chama de pronúncia agradável, como também sugere Rajagopalan (2010) quando trata do conceito de inteligibilidade atribuindo ao ouvinte a tarefa de decidir aquilo que é inteligível, e não a um padrão. Com isso, tantos quantos forem o número de pessoas perguntadas assim poderá ser o número de caracterizações possíveis sobre o que se entende por uma pronúncia agradável. Para uns poderá ser representada pelo tom de voz, para outros pelo volume, pelas pausas, pela velocidade, pelo ritmo ou ainda por aspectos de personificação como relatou P11 ao falar de personagens da série de TV *Friends*: "... eu gosto muito do jeito que eles falam. Então, para mim, eu sempre

vou tentar falar igual a eles, nenhum outro inglês.” (fala de P11 da entrevista semiestruturada – 00:24:36). Nesse caso, sua preferência de pronúncia é também um denominador da pronúncia que essa participante deseja para si.

Independentemente do momento de formação acadêmica em que se encontram e da quantidade de conteúdo específica ao qual foram apresentados, alunos do 5º e do 8º período apresentaram conceitos que deram origem a metáfora que estabelece a inteligibilidade como sendo o objetivo da aprendizagem de pronúncia de uma LE, como se vê em INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS. Em contrapartida, a pronúncia parecida com a de um falante nativo, conceito normalmente tido como de oposição ao conceito de inteligibilidade, surgiu como um prêmio para os dois grupos de acadêmicos como se vê nas metáforas: FALAR COM NATIVOS É OBTER UM CERTIFICADO e SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO. É interessante observar que o fato de falar com um falante nativo se estabelece como algo grandioso em qualquer circunstância. Esse dado sugere que qualquer que seja o resultado dessa fala com um nativo, esse evento representará uma conquista. Não parece ser importante avaliar se a interação foi boa ou ruim, se a comunicação foi fácil ou difícil, se o assunto era interessante ou chato. Não importa qual seja a avaliação sobre esses aspectos, ter a oportunidade de falar com um falante nativo representa em si, um selo, uma classificação, uma conquista, ou um CERTIFICADO como visto na metáfora. A chancela de um falante nativo permanece sendo altamente valorizada pelos aprendizes ainda que eles sejam claros em estabelecer que o objetivo de sua aprendizagem é alcançar inteligibilidade ao invés de ter pronúncia parecida com a de um nativo, seja ele quem for.

Na próxima seção, apresento o resultado do processamento metafórico das entrevistas semiestruturadas, por participantes. Trago também dados dos círculos de diálogo que contribuem com o entendimento das crenças representadas pelas metáforas processadas das entrevistas. Esse diálogo entre os dados das entrevistas e os dados dos círculos também favorece e fortalece o conhecimento do espaço de crenças dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT.

## 6.2 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS E DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO POR PARTICIPANTE

uma acareação

Apresento a seguir quadros por participantes contendo as metáforas das seis categorias: aprender a pronúncia, pronúncia, pronúncia boa, pronúncia agradável, inteligibilidade e falante nativo. Outro dado dos quadros é a metáfora explícita sobre aprender a pronúncia, criada por cada participante. Nos casos em que os participantes comentaram suas metáforas, tais comentários também constam dos quadros. Nesta seção, comentarei as metáforas processadas das entrevistas de cada participante, sua relação com a metáfora explícita criada pelo participante e os pontos de interseção entre essas metáforas e os dados dos círculos de diálogo. Também farei menção às diferentes trajetórias e histórias dos participantes de forma a explorar suas particularidades. Com isso, além de reforçar a característica contextual desta pesquisa, apoio-me em Barcelos e Aragão (2018) sobre a importância da relação e conexão existente entre as histórias de aprendizagem das pessoas, suas crenças e suas emoções. Ainda, conforme as características das crenças adotadas nesta pesquisa (BARCELOS; KALAJA, 2006), considerando as histórias dos participantes narradas nas entrevistas e nos círculos de diálogo, também exploro o aspecto experiencial que elas carregam (DEWEY, 1933) e a importância dessas experiências na perspectiva da síntese experiencialista (LAKOFF; JOHNSON, 2003), articulando com realidades pertinentes aos seus contextos e com interpretações de verdade pelos participantes. Ainda, apoio-me na proposição de Dörnyei e Kubanyiova (2014) que destacam a importância das narrativas autobiográficas como sendo FUNDAÇÕES DOS NOSSOS SELVES, de forma que quase nos narramos na pessoa que nos tornamos (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014, p. 57). Apresento, então, os resultados de P1, no Quadro 22.

QUADRO 22 - METÁFORAS PARTICIPANTE 1

CATEGORIA	METÁFORA
Aprender a pronúncia	APRENDER A PRONÚNCIA É VESTIR-SE DE UM PARADOXO
	APRENDER A PRONÚNCIA É MERGULHAR NA LÍNGUA
	APRENDER A PRONÚNCIA É JOGAR UM JOGUINHO E DOMINAR A OUTRA BASE
Pronúncia	PRONÚNCIA É UM ARCABOUÇO DE CLASSES SOCIAIS
Pronúncia boa	TER PRONÚNCIA BOA É NÃO SAIR DO CAMINHO CERTO

	PARA TER PRONÚNCIA BOA É PRECISO SEGUIR UMA RECEITA
	TER PRONÚNCIA BOA É AVANÇAR NO JOGUINHO
	PRONÚNCIA BOA É UMA TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDO
	PARA TER PRONÚNCIA BOA É PRECISO JOGAR O JOGO AUDITIVO DOS 7 ERROS
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UM RIO QUE CORRE SUAVEMENTE
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MÚSICA
<b>Inteligibilidade</b>	INTELIGIBILIDADE É UM PORTO SEGURO
	INTELIGIBILIDADE É UM PONTO ENTRE DOIS LUGARES
<b>Falante nativo</b>	FALAR COM NATIVOS É OBTER UM CERTIFICADO
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É FALAR DIREITO
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA É COMO APRENDER A JOGAR COM UM NOVO HERÓI NO SEU JOGUINHO.
Comentário do P1	“É, jogar com um novo herói. Porque você precisa conhecer certos pontos, certos meios e ter acesso a certas informações para conseguir fazer o que você quer fazer, vamos dizer assim, e atingir o seu objetivo. Então seria dominar a outra base.”

Fonte: a autora (2020)

Começo destacando a ideia de variedade presente nos conceitos de P1, aqui representada pela metáfora PRONÚNCIA É UM ARCABOUÇO DE CLASSES SOCIAIS. Essa metáfora se assemelha à ideia de Canagarajah (2013) quando critica a necessidade teórica de comunidade, reforçando o pressuposto de que não é necessário haver uma vinculação de identidade linguística a uma comunidade. Ao mesmo tempo nos remete à possibilidade de diversas classes sociais serem agrupadas na pronúncia e, por sua vez, à existência de diversas identidades distribuídas nas três dimensões propostas por Leffa (2012): geográfica, histórica e dialética. A estratégia de comunicação e aprendizagem chamada de sustentação (GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991) também pode ser o pano de fundo dessa metáfora, ao passo que com o uso dessa estratégia as pessoas preservam seu padrão de fala para manter sua identidade.

Ao observar o quadro de P1, é possível notar que sua metáfora explícita APRENDER A PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA É COMO APRENDER A JOGAR COM UM NOVO HERÓI NO SEU JOGUINHO é muito parecida com uma metáfora da categoria aprender a pronúncia: APRENDER A PRONÚNCIA É JOGAR UM JOGUINHO E DOMINAR A OUTRA BASE e com outra da categoria pronúncia boa: TER PRONÚNCIA BOA É AVANÇAR NO JOGUINHO. Essas metáforas se alinham com as noções de diversão, exercer domínio e aprofundar na língua conforme se avança no joguinho.

A triangulação dos dados da entrevista com os dados do círculo de diálogo mostra que a metáfora PRONÚNCIA BOA É UMA TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDO se alinha com a fala de P1 no círculo de diálogo. Quando P1 fez uso do bastão de fala

para responder à pergunta “O que você acha que é o maior desafio para se aprender a pronúncia em inglês”?, ela mencionou as interferências da língua portuguesa sobre a pronúncia da LI como sendo um desafio: “E outra coisa também acho que são as interferências da nossa pronúncia do português, por exemplo, é uma dificuldade que normalmente a gente coloca bastante.” (fala de P1 do círculo de diálogo – 00:01:52). Essa crença de P1 faz alusão a padrões que se aproximam à perfeição, aqui representada pela ausência de RUIDOS ou interferências. Nesses termos, a pronúncia se assemelha mais a um produto que pode ser considerado compreensível em si mesmo; e menos a uma fala em contexto de comunicação que prevê negociação de sentidos (FIRTH, 1996; HOUSE, 2012, CANAGARAJAH, 2017), ou responsabilidade de quem fala e de quem ouve (SMITH; NELSON, 1985; MUNRO; DERWING, 2015; ZIELINSKI, 2015).

Proponho que esses padrões estejam alinhados com um grau de cobrança que P1 aplica a si mesma. Na entrevista semiestruturada, ela contou sua história de aprendizagem da LI insinuando que o fato de a mãe ser professora de inglês a levou a gostar dessa língua e da cultura norte-americana. Aos 13 anos de idade, começou a estudar inglês em um curso livre e, após três anos, ao concluir o curso, avaliou seu conhecimento em LI como insuficiente e considerou que ainda não era o ideal para ela. Ainda assim, logo em seguida, ao mudar de cidade, P1 começou a ensinar inglês. Ao falar desse período, ela diz que ao preparar suas aulas foi aprendendo coisas novas, como que por sua própria conta, mas que sabe que não foi a melhor professora naquela escola. Esse é um relato que representa a síntese experiencialista de Lakoff e Johnson (2003) como uma interpretação da verdade vivida por P1. Com isso, independente de outras interpretações, o que se estabeleceu para essa participante é que naquela época em que começou a trabalhar como professora de inglês, apesar de tudo que aprendeu e continuava aprendendo, ela ainda não era a melhor professora da escola. No mesmo sentido, P1 conta que é bastante exigente consigo mesma em todos os aspectos, por isso também se cobra uma boa pronúncia, principalmente porque é professora de inglês. Essa exigência a impede inclusive de dizer que seu inglês é fluente. Para P1, seu inglês é avançado e só vai ser considerado fluente quando tiver a experiência de conversar com falantes nativos. Outros exemplos das cobranças que P1 faz a si mesma estão no o fato de ela: a) se sentir desconfortável em atividades de fala porque acha que sua pronúncia apresenta muitas interferências da língua materna; b) sentir que se falar alguma coisa errada em inglês

vai se transformar em um ser horrível; e c) achar que tem problemas de dicção, que na entrevista semiestruturada eu disse não perceber nada sobre isso. Quando se trata de outras pessoas, ela diz que seu nível de cobrança não é o mesmo que adota para si. Ela complementa que entende a possibilidade de seus professores errarem, mas não aceita essa possibilidade para ela.

Uma outra metáfora de P1 que se alinha a sua fala no círculo de diálogo é da categoria inteligibilidade: INTELIGIBILIDADE É UM PONTO ENTRE DOIS LUGARES. Ao falar sobre melhorar a pronúncia, P1 disse que “pra essa pessoa existe, sim, uma pronúncia boa ou ruim, uma certa e uma errada, e ela quer atingir aquele ponto que ela acredita ser a pronúncia boa e correta.” (fala de P1 do círculo de diálogo – 00:06:58). Nessa fala, a noção de inteligibilidade parece ser um estágio do processo de aprendizagem da pronúncia.

O aspecto paradoxal (BARCELOS; KALAJA, 2006) encontrado nas crenças de P1 está presente na metáfora APRENDER A PRONÚNCIA É VESTIR-SE DE UM PARADOXO, que também é percebido em sua participação no círculo de diálogo, quando o assunto é a aprendizagem da pronúncia:

Eu acho que existe esse negócio de que, principalmente dentro da academia a gente pensa, a gente não pode classificar alguma coisa exatamente como: ah, você está falando errado, tá ruim. Mas ao mesmo tempo, a gente também, sei lá, não vou dizer todo mundo, mas enfim, muitas pessoas têm esse negócio de: ah, eu quero chegar nesse tipo de pronúncia. Ao mesmo tempo, eu acho que essa pra mim seria o melhor, que eu acho, é esse o meu objetivo particular, mas ao mesmo tempo não parece certo diminuir a pronúncia de outra pessoa por não estar nesse ideal que eu tenho pra mim. Eu diria que é mais ou menos isso<sup>133</sup>. (fala de P1 do círculo de diálogo – 00:11:53)

Nesse excerto, P1 parece estar envolta de um paradoxo que a faz considerar aspectos diferentes e contraditórios sobre a pronúncia, ao mesmo tempo: “a gente não pode classificar alguma coisa exatamente”, “eu quero chegar nesse tipo de pronúncia”, “é esse o meu objetivo particular, mas ao mesmo tempo não parece certo diminuir a pronúncia de outra pessoa por não estar nesse ideal que eu tenho pra mim.” O conflito conceitual se faz nítido nesse trecho de P1, e se considerarmos que a

---

<sup>133</sup> Apesar de não se tratar de citação de publicação, optei por esse mesmo padrão para apresentar os excertos das entrevistas e dos círculos de diálogo que são mais longos do que três linhas. Esses trechos serão sempre acompanhados da identificação do participante, da indicação do instrumento de pesquisa através do qual foi gerado e do tempo de início da fala registrado na gravação, entre parênteses.

função primária da metáfora é oferecer entendimento parcial de uma experiência em termos de outra (LAKOFF; JOHNSON, 2003), é razoável dizer que o contato dessa participante com as diferentes partes que compõem sua experiência de aprender a pronúncia de LI é o fator que promove esse ambiente mental paradoxal.

Ao falar sobre a metáfora PRA TER PRONÚNCIA BOA É PRECISO JOGAR O JOGO AUDITIVO DOS 7 ERROS, que foi trazida para o círculo de diálogo justamente por conta dos conceitos metafóricos encontrados nos dados da entrevista de P1, seu comentário foi favorável ao entendimento implícito na metáfora. Ela disse: “Então, possivelmente seria, por exemplo, a pronúncia ideal e daí a pronúncia que você tem, e daí você apontaria: olha só, isso aqui tá errado porque tá diferente do que teoricamente era pra ser.” (fala de P1 do círculo de diálogo – 00:22:15). Os dados do círculo de diálogo não fizeram referência às outras metáforas processadas da entrevista de P1.

A seguir, apresento o Quadro 23 com o processamento metafórico dos dados da entrevista de P2, por categorias de metáforas, juntamente com sua metáfora explícita.

QUADRO 23 - METÁFORAS PARTICIPANTE 2

CATEGORIA	METÁFORA
<b>Aprender a pronúncia</b>	APRENDER A PRONÚNCIA É UMA DESCOBERTA
	APRENDER A PRONÚNCIA É SER UM GUARDA POLICIAL DE SI MESMO
	APRENDER A PRONÚNCIA É ARRUMAR UMA BAGUNÇA
	APRENDER A PRONÚNCIA É DECIFRAR UMA CHARADA
	APRENDER A PRONÚNCIA É SER ADESTRADO
	APRENDER A PRONÚNCIA É SEGUIR UM CAMINHO
	APRENDER A PRONÚNCIA É MONTAR UM JOGO DE LEGO
	APRENDER A PRONÚNCIA É TER UMA FERRAMENTA
	APRENDER A PRONÚNCIA É CONSTRUIR UM EDIFÍCIO
<b>Pronúncia</b>	PRONÚNCIA É UM LUGAR
	PRONÚNCIA É UM EDIFÍCIO
	PRONÚNCIA É UM CONTAINER
	PRONÚNCIA É UMA FERRAMENTA
<b>Pronúncia boa</b>	PRONÚNCIA BOA É O SELO DE QUALIDADE DO FALANTE
<b>Pronúncia agradável</b>	Nessa pergunta, disse que não sabia pontuar sobre o assunto
<b>Inteligibilidade</b>	INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS
<b>Falante nativo</b>	FALAR COM NATIVOS É ENFRENTAR UM PERIGO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM CAPRICHOS PESSOAL
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM FORJAMENTO
	TER PROFESSOR NATIVO É ALCANÇAR O CUME DE UM MONTE
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO APRENDER A DIRIGIR UM CARRO.
Comentário do P2	“Porque tem vários blocos e você vai aprendendo bloco por bloco. Então por exemplo, no começo quando você tá aprendendo a dirigir um carro primeiro você aprende, ah tá... eu tenho que empurrar a embreagem pra poder mexer na alavanca da marcha, ok eu sei fazer isso, digamos

	que isso é o ritmo (risos) sei lá... Ah, tá... eu... agora eu aprendi que o volante ele gira pra cá e pra cá, e desse jeito assim. Aí aprendi que do meio é o freio e o acelerador, aí depois que você aprendeu a dirigir você tá fazendo todas as coisas ao mesmo tempo de uma maneira que seja harmoniosa assim consegui fazer uma metáfora.”
--	---

Fonte: a autora (2020)

Destaco três temas que parecem ser evidenciados nos dados de P2 sobre aprender a pronúncia: o caráter de exploração e descoberta que envolve essa tarefa, o monitoramento que a atividade exige e a orientação de colocar coisas em seu lugar que ela parece estabelecer. Sobre exploração e descoberta, temos a metáfora APRENDER A PRONÚNCIA É UMA DESCOBERTA e APRENDER A PRONÚNCIA É DECIFRAR UMA CHARADA. Sobre monitoramento, temos as metáforas APRENDER A PRONÚNCIA É SER UM GUARDA POLICIAL DE SI MESMO e APRENDER A PRONÚNCIA É SER ADESTRADO. Sobre colocar coisas no lugar, temos as metáforas APRENDER A PRONÚNCIA É ARRUMAR UMA BAGUNÇA e APRENDER A PRONÚNCIA É MONTAR UM JOGO DE LEGO, que também denotam organização, categorização e estabelecimento de objetivos. Por conta disso, entendo essas metáforas como sendo antológicas, o que também as caracteriza como aquelas que identificam a experiência de aprendizagem da pronúncia vivida por P2. Conforme o Quadro 23 aponta, pronúncia se relaciona a um espaço conforme as metáforas PRONÚNCIA É UM LUGAR, PRONÚNCIA É UM EDIFÍCIO e PRONÚNCIA É UM CONTAINER. Existe ainda uma ideia de instrumentalidade e tecnicidade nas metáforas de P2 APRENDER A PRONÚNCIA É TER UMA FERRAMENTA e PRONÚNCIA É UMA FERRAMENTA. Essa ideia também foi percebida no círculo de diálogo, quando ao falar sobre os desafios de aprender a pronúncia P2 disse: “têm questões que são mais técnicas, digamos assim. Então é você conseguir adaptar todo o seu aparelho fonador, que você tá acostumado a fazer, pra aquela língua que é nova pra você.”(fala de P2 do círculo de diálogo - 00:00:52) Sobre a metáfora, INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS, a participação de P2 no círculo de diálogo reforça essa ideia quando diz:



Que nem a P3<sup>134</sup> comentou, que não tem como perder as características da língua mãe. Realmente, dependendo da pessoa que tá falando, da idade que a pessoa tem, realmente não tem como mesmo. Mas eu não vejo isso como um desafio, assim, pra se aprender a língua porque, até porque, eu, particularmente, eu olho a língua, o aprendizado, na perspectiva da língua franca né. Então, alcançar a inteligibilidade, ser inteligível é mais importante (fala de P2 do círculo de diálogo – 00:03:30)

Essa fala de P2 denota a busca pela inteligibilidade como sendo o aspecto mais importante da aprendizagem de pronúncia, de forma que a transferência de características da língua materna sobre a LE não é considerada um elemento que atrapalha a comunicação, reforçando a metáfora processada da entrevista desse participante. Porém, P2 também afirma que tem vontade que sua pronúncia seja parecida com a de um nativo, apesar de não incentivar essa busca em seus alunos. Considerando a história de P2, essa sua vontade está entrelaçada com memórias familiares e afetivas que registram a maneira como aprendeu inglês através de jogos de vídeo game que ganhou de sua mãe e depois com jogos que jogava no computador que ganhou de seu avô, aos seis ou sete anos de idade. Como resultado, aos 12 anos de idade P2 era a única pessoa da família que conseguia conversar em inglês com o marido de sua madrinha (uma brasileira casada com um norte-americano) quando estiveram no Brasil para oficializar sua cerimônia religiosa de casamento. P2 também foi pajem nessa cerimônia. Suas memórias também incluem seu primeiro contato com a professora de inglês na escola regular, que se impressionou com a quantidade de inglês que ele mostrava saber. Ao ser questionado pela professora sobre como tinha aprendido, P2 disse que não sabia como isso tinha acontecido, só sabia que sabia inglês.

Para P2 é possível também que a pronúncia seja ótima e, ainda assim, não seja inteligível, como mostra o excerto extraído do círculo de diálogo:

E ele tenta forçar muito, muito mesmo. E na hora das conversas, assim, os colegas acabam não entendendo, eu acabo não entendendo também, enfim, são coisas diferentes né. Não digo que a pronúncia dele seja ruim, é ótima. Mas não significa que é inteligível, que é a frase que a gente tá comentando agora. É isso, eu acho. (fala de P2 do círculo de diálogo – 00:16:55)

---

<sup>134</sup> Os nomes dos participantes mencionadas no círculo de diálogo foram substituídos pelos símbolos que os representam.

Essa relação que estabelece uma adjetivação da pronúncia como ótima e sua não equivalência ao conceito de inteligível está relacionada aos conceitos de Munro e Derwing (2015), para quem a inteligibilidade independe do sotaque, da fluência, da acuidade, da compreensibilidade ou da naturalidade da fala.

A respeito da pronúncia parecida com a do nativo, interpreto a metáfora TER PROFESSOR NATIVO É ALCANÇAR O CUME DE UM MONTE como uma tarefa difícil e ao mesmo tempo uma conquista, o que pode se aproximar da ideia de receber um elogio, contida nos dados de muitos outros participantes, como poderá ser visto até o final desta seção. Mas os dados de P2 também mostram a metáfora PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM CAPRICHOS PESSOAL, que foi reforçada no círculo de diálogo quando P2 comenta sobre aspectos que podem melhorar a pronúncia “Esse tipo de coisa, assim, prosódia e tal. Talvez na cabeça do aluno, seja isso que aproxime a fala dele a uma fala de um nativo. E isso o deixe feliz de alguma maneira, então, por que não?” (fala de P2 do círculo de diálogo – 00:08:52). Sobre a figura do falante nativo, P2 também a aproxima de uma situação de perigo, que envolve sentimento de medo e demanda coragem e bravura como se vê na metáfora FALAR COM NATIVOS É ENFRENTAR UM PERIGO. Curiosamente, ao ser perguntado sobre o que é uma pronúncia agradável, P2 foi o único participante que preferiu não responder essa pergunta dizendo que não saberia pontuar nada sobre esse assunto. O Quadro 24 mostra os dados de P3 que, por sua vez, trazem bastante pessoalidade na metáfora que trata da pronúncia agradável, PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA.

QUADRO 24 - METÁFORAS PARTICIPANTE 3

CATEGORIA	METÁFORA
<b>Aprender a pronúncia</b>	APRENDER A PRONÚNCIA É EXERCITAR UMA MUSCULATURA
<b>Pronúncia</b>	PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE
	PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO
<b>Pronúncia boa</b>	TER PRONÚNCIA BOA É ESTAR ENTRE ASPAS
	PRONÚNCIA BOA É UM DISPOSITIVO QUE SE ENCONTRA NO OUVINTE E NÃO NO FALANTE
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA
<b>Inteligibilidade</b>	SER INTELIGÍVEL É ESTAR ACIMA DO BEM E DO MAL
<b>Falante nativo</b>	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UMA FARSA
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É GATILHO DE CRÍTICA
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UMA PROVOCÇÃO
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO A FRASE A RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE NÃO.

Comentário do P3	“É muito bom, é legal, é agradável, eu adoro, tenho muita curiosidade sobre, mas é difícil, porque aprender o som, como produzir o som, é difícil, sabe. Tanto é que a minha professora sugeriu um exercício para a musculatura do aparelho fonador. Então, tipo assim, é complicado. A gente nunca vai chegar ao nível da perfeição de você: nossa, você nasceu na Austrália, sabe. Não vai chegar nesse nível, mas num nível ok dá.”
------------------	--

Fonte: a autora (2020)

Talvez P3 seja a participante que mais tenha metáforas contraditórias dentro do próprio escopo, o que pode ser um bom exemplo dessa característica nas crenças, conforme Barcelos (2006), Kramsch (2006), Barcelos e Kalaja (2011) e Barcelos (2015), o que também revela a não consciência de P3 sobre seu sistema conceitual, apesar de fazer uso dele o tempo todo (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Para P3, a PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE e, ao mesmo tempo, a PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO; A PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UMA FARSA e uma PROVOCAÇÃO, mas SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO. Esse aspecto contraditório também é perceptível na metáfora explícita de P3: APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO A FRASE A RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE NÃO. Um outro item interessante dos dados de P3 é o fato de essa participante ser a única que tem uma metáfora sobre pronúncia boa diretamente relacionada à figura do ouvinte: PRONÚNCIA BOA É UM DISPOSITIVO QUE SE ENCONTRA NO OUVINTE E NÃO NO FALANTE, que dialoga com os pressupostos de Smith e Nelson (1985) e Zielinski (2015). Ela também é a única participante que desvincula a inteligibilidade do sotaque: “Acho que independente do sotaque, a pronúncia ela pode realmente ser entendível, né. É isso.” (fala de P3 do círculo de diálogo – 00:04:27). Essas falas de P3 estão intimamente ligadas ao conceito de ILF e se relacionam de forma direta com os pressupostos de Munro e Derwing (2015) que apontam o conceito de inteligibilidade como sendo independente dos conceitos de sotaque, compreensibilidade, fluência, acuidade e naturalidade da fala.

Também vejo uma relação próxima entre essa fala de P3 e sua história de aprendizagem e uso da LI, de forma que esses conceitos foram construídos na mesma perspectiva da síntese experiencialista (LAKOFF; JOHNSON, 2003), estabelecendo interpretações de verdade muito claras em seu sistema conceitual. Essa participante aprendeu inglês na escola regular e entre a idade de 17 e 18 anos estudou com o aplicativo Duolingo de forma que concluiu todas as lições disponíveis ali para a

aprendizagem da LI. Na entrevista semiestruturada, ela conta que nesse momento seu interesse pela língua aumentou muito e que, logo em seguida, teve a oportunidade de viajar para Itália e Polônia, onde conversou em inglês com as pessoas com quem interagiu. Essa oportunidade marcou a trajetória de P3 de uma forma que em seu relato ela faz menção ao estado de motivação dos alunos que, de forma geral, não se motivam para a aprendizagem porque pensam que nunca terão a oportunidade de usar a língua. Ela mesma disse que nunca tinha imaginado que um dia usaria a LI em um contexto como esse. Quanto a outros usos da LI, P3 conta que sempre combina com os amigos de apenas conversarem em inglês, além de também trocarem mensagens escritas e de áudio pelo *Whatsapp* usando a língua inglesa. Acredito que a experiência de comunicação em LI com falantes nativos de outras línguas pode fortalecer o conceito de inteligibilidade que P3 apresentou. Isso se reflete em sua satisfação ao constatar na viagem que fez que era possível se comunicar em inglês com pessoas falantes de outras línguas, sendo entendida e entendendo o que elas diziam. Um exemplo que registra essa alegria de P3 é sua história sobre o dia em que junto com outros colegas se perderam durante a viagem ao exterior. Naquele momento, ainda que com dificuldades, ela pediu ajuda para chegar a seu destino e destaca que a moça do quiosque de sorvete entendeu sua necessidade da mesma forma que P3 entendeu a explicação que recebeu.

A temática das emoções na aprendizagem da pronúncia é representada pelo medo relacionado a situações de perigo para vários participantes. Apesar de os dados da entrevista de P3 não mostrarem metáforas relacionadas a esse assunto, ela registra o desconforto que sente ao falar em inglês em algumas aulas do Curso de Letras Inglês da UTFPR-CT. Essa menção, segundo P3, refere-se a aulas em que ou os professores não deixam os alunos em um ambiente confortável, ou os alunos não têm muita simpatia pela disciplina, ou ainda porque o conteúdo das aulas, como as de literatura, exige o uso de vocabulários que P3 disse não ter. Isso quer dizer que, para P3, os aspectos emocionais podem estar ligados a vários aspectos como: a si mesma, o ambiente, a relação com o professor e com o conteúdo estudado. Os aspectos emocionais que permeiam o contexto de aprendizagem podem ser representados pelo sentimento de medo trazido por P3 no círculo de diálogo, quando disse “Também acredito, concordo com a P4 que fala sobre esse medo. Eu acredito que ele é uma das maiores barreiras quando a gente começa a aprender o inglês, porque a gente sente, né, vergonha de: meu Deus, estou falando errado? Estou falando certo?” (fala

de P3 do círculo de diálogo – 00:02:19) O entendimento de que o medo produz uma barreira para a aprendizagem da pronúncia mostra a interligação entre sentimentos e crenças trazida por Aragão (2011), Barcelos (2015), Aragão e Cajazeira (2017) e Barcelos e Aragão (2018) e sinaliza um estado de alerta para situações em que se deseja que essa crença seja alterada. Nesse caso, Dewey (1933) sinaliza que crenças relacionadas a emoções, e identidade, chamadas de *pet beliefs* são mais difíceis de modificar. Então, a crença de P3 e P4 (participante com quem P3 concorda) que mostra o medo como uma barreira para a aprendizagem de pronúncia pode permanecer por mais tempo no espaço de crenças desses participantes ainda que intervenções sejam feitas na tentativa de alterar essa ideia. Para P3, a aprendizagem de diferentes aspectos da pronúncia deve acontecer de maneira sequenciada, aprendendo primeiro os aspectos segmentais e depois os suprasegmentais:

Porque antes de a gente chegar na prosódia, na entonação, a gente vai primeiro ver a pronúncia das letras, né, dos signos, e muitas vezes o aluno não consegue por não saber como é o tratar do som, né. [...] E a prosódia eu acho que ela vem muito além, muito, muito depois de você ter um extremo contato com a língua. Porque eu acho que até hoje nem eu tenho prosódia do inglês, sabe, porque eu não pratiquei tudo aquilo que eu deveria pra ter. (fala de P3 do círculo de diálogo – 00:09:35)

A mesma conotação de sequenciamento, processo e construção pode ser observada nos dados de P4, com a primeira metáfora sobre aprender a pronúncia APRENDER A PRONÚNCIA É UMA CONSTRUÇÃO, apresentada no Quadro 25.

QUADRO 25 - METÁFORAS PARTICIPANTE 4

CATEGORIA	METÁFORA
Aprender a pronúncia	APRENDER A PRONÚNCIA É UMA CONSTRUÇÃO
	APRENDER A PRONÚNCIA É UMA BATALHA
	APRENDER A PRONÚNCIA É SE DEPARAR COM UM SINAL VERDE
Pronúncia	PRONÚNCIA É UMA ESCULTURA A SER ESCULPIDA
Pronúncia boa	TER PRONÚNCIA BOA É SER UMA CHARADA DECIFRADA
Pronúncia agradável	TER PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MOSTRAR O NÚCLEO DA SUA CÉLULA
Inteligibilidade	INTELIGIBILIDADE É A PATROA DA PRONÚNCIA
Falante nativo	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É AS DUAS FACES DA MOEDA
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR DE BICICLETA.
Comentário do P4	“Uma vez que você anda e aprende, você não vai esquecer. E é algo particular seu, cada um tem a sua maneira de conduzir.”

Fonte: a autora (2020)

Os dados de P4 deram origem a metáforas que trazem uma variedade de aspectos conceituais como construção, batalha, escultura, sinal verde e hierarquia, por exemplo. Da mesma forma que P2, P4 também aborda a temática de exploração e descoberta através da metáfora sobre pronúncia boa: TER PRONÚNCIA BOA É SER UMA CHARADA DECIFRADA. Conforme mencionei na análise do Quadro 24 de P3, P4 relaciona a pronúncia a aspectos identitários, como na metáfora sobre pronúncia agradável: TER PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MOSTRAR O NÚCLEO DA SUA CÉLULA. Essa crença também pode ser uma daquelas que se modifica com mais dificuldade, por fazer referência à identidade (DEWEY, 1933). No círculo de diálogo, P4 foi a primeira participante a abordar o sentimento de medo como sendo um desafio para a aprendizagem da pronúncia quando diz: “Eu acho que é de não se limi... de ultrapassar a barreira do medo de errar e de se deixar errar para aprender.” (fala de P4 do círculo de diálogo – 00:00:25). Esse sentimento pode ser representado no processamento dos dados da entrevista, no contexto da metáfora APRENDER A PRONÚNCIA É UMA BATALHA, que sinaliza situações em que o medo pode ser identificado juntamente com a necessidade de exercer coragem, como em P2. Entendo que esse sentimento trazido por P4 está relacionado à sua história de aprendizagem da LI. Na entrevista semiestruturada, essa participante contou que não gostava da disciplina de inglês na escola porque essas aulas eram sempre voltadas ao ensino do *verb to be* e isso não a interessava. Então, no Ensino Médio, quando ainda morava em Minas Gerais, participou das aulas de espanhol e não das aulas de inglês. Nesse período, P4 teve oportunidade de cursar aulas de inglês pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e ali entendeu que era importante aprender essa língua. Com isso, entrou no Curso de Letras Inglês da UTFPR-CT e achou que estava gostando desse idioma até que percebeu que na verdade estava se forçando a gostar. Por isso, no momento da entrevista semiestruturada P4 contou que estava considerando a possibilidade de se transferir para o Curso de Letras Português, também da UTFPR-CT. Claramente, vejo uma BATALHA travada entre P4 e a LI, que se caracteriza pela insatisfação dessa participante com a expectativa que as pessoas têm sobre a LI. Para ela, de maneira geral, as pessoas esperam que você fale muito bem inglês por se ter acesso fácil à língua através de filmes e músicas, por exemplo. Para P4, isso aumenta a exigência das pessoas sobre a sua produção da língua, o que a deixa desconfortável para aprender e se permitir a errar no processo. Nesse

contexto, P4 considera que seu conhecimento da LI permanece como básico apesar de estar no 5º. período do curso.

Apesar disso, suas metáforas podem ser agrupadas a partir de uma conotação positiva e prazerosa como o que se percebe em APRENDER A PRONÚNCIA É SE DEPARAR COM UM SINAL VERDE e APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR DE BICICLETA, ainda que o processamento metafórico aplicado aos dados tenha obedecido os procedimentos de sistematicidade que conduzem para o ato de destacar um aspecto (conotação positiva) e esconder outro aspecto (ANDAR DE BICICLETA também envolve aspectos negativos). Sobre a metáfora PRONÚNCIA É UMA ESCULTURA A SER ESCULPIDA, que também pode indicar uma situação prazerosa, a fala de P4 no círculo de diálogo indica que essa escultura tem alguns limites sob os quais os movimentos de esculpir devem ser submetidos. Trata-se do papel da correção de pronúncia, que para P4 deve se restringir apenas às situações em que a pessoa não está sendo compreendida, como indica sua fala em:

Eu acho que essa perspectiva trata um pouco de inteligibilidade, porque 'não gosto de dizer que uma pronúncia é boa ou ruim, certa ou errada, mas gosto de correções.' Correções do que não tá sendo compreendido, acredito eu. Eu acho que é essa perspectiva, e é o que eu acredito também. (fala de P4 do círculo de diálogo – 00:05:33)

Assim, P4 estabelece a inteligibilidade como a razão pela qual uma pronúncia pode ser corrigida e, ao mesmo tempo, descarta uma prática docente que objetive a correção da pronúncia com vistas a uma produção que busque se aproximar do falante nativo. Dos dados de P4, destaco ainda a relação de hierarquia estabelecida entre inteligibilidade e pronúncia com a metáfora INTELIGIBILIDADE É A PATROA DA PRONÚNCIA, que não foi processada nos dados de nenhum outro participante. Essa metáfora indica a autoridade que a inteligibilidade tem sobre a pronúncia de uma forma que é ela, a inteligibilidade, que demanda da pronúncia e que estabelece parâmetros para sua forma de expressão, pelo menos no que diz respeito às suas características iniciais e necessárias.

QUADRO 26 - METÁFORAS PARTICIPANTE 5

CATEGORIA	METÁFORA
Aprender a pronúncia	APRENDER A PRONÚNCIA É IR ATÉ O FIM DA CORRIDA
Pronúncia	PRONÚNCIA É PLURALIDADE NO CERTO E NO ERRADO
	PRONÚNCIA CERTA E PRONÚNCIA ERRADA É UMA PALETA DE CORES

<b>Pronúncia boa</b>	TER PRONÚNCIA BOA É TER PRESTÍGIO
	TER PRONÚNCIA BOA É SEGUIR UMA CARTILHA
	PRONÚNCIA BOA É UMA TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDO
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA
<b>Inteligibilidade</b>	INTELIGÍVEL É UM PROGRAMA DE RECONHECIMENTO FACIAL
<b>Falante nativo</b>	FALANTE NATIVO É UM EX-CRUSH
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO APRENDER A NADAR.
<b>Comentário do P5</b>	“É... como eu falei, tem várias formas de você fazer isso, só que você tem que tentar para você aprender. Você não vai conseguir aprender a nadar se você só ficar batendo os braços no ar, você tem que se jogar. Então, acho que é pela experiência, pela prática, e não tem um jeito certo de fazer.”

Fonte: a autora (2020)

Não comentarei os dados de P5 com vistas ao círculo de diálogo porque esse participante não esteve presente na atividade. Para P5, a aprendizagem da pronúncia se apresenta como uma jornada a ser completada, como indica a metáfora APRENDER A PRONÚNCIA É IR ATÉ O FIM DA CORRIDA. Como visto nos dados apresentados no Quadro 22 de P1, P5 também apresenta a ideia de variedade linguística em duas metáforas, PRONÚNCIA É PLURALIDADE NO CERTO E NO ERRADO e PRONÚNCIA CERTA E PRONÚNCIA ERRADA É UMA PALETA DE CORES, que se opõem à ideia regrada contida nas metáforas TER PRONÚNCIA BOA É SEGUIR UMA CARTILHA e PRONÚNCIA BOA É UMA TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDO. Os dados de P5 apresentam semelhança com os dados de P3 e P4 sobre identidade, com a metáfora INTELIGÍVEL É UM PROGRAMA DE RECONHECIMENTO FACIAL e com os dados de P1 e P3 no que diz respeito ao status atribuído à fala parecida com a de falante nativo, representado pela metáfora de P5 SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO. Ainda sobre o falante nativo, os dados de P5 indicam o rompimento de uma relação próxima entre o participante e essa figura representado na metáfora FALANTE NATIVO É UM EX-CRUSH, apesar de também indicar um elogio igualmente observado nos dados de P6, no Quadro 27, com a metáfora SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É CONQUISTAR UM TROFÉU. Essa consideração pela figura do falante nativo pode ter origem na história de aprendizagem da LI por P5. Ele conta na entrevista semiestruturada que teve contato com a LI na escola regular, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas que atribui sua aprendizagem na adolescência ao consumo de mídias como música e vídeo game. Nesse contexto, P5 diz ter aprendido sozinho conforme imergia nos personagens de jogos como RPG, seguindo roteiros e narrativas. Para P5, essa prática o colocava em contato real com



a língua, enquanto na escola sua aprendizagem parecia não fluir por ser o que ele chama de ensino gramatical e estruturalista.

QUADRO 27 - METÁFORAS PARTICIPANTE 6

<b>CATEGORIA</b>	<b>METÁFORA</b>
<b>Aprender a pronúncia</b>	APRENDER A PRONÚNCIA É FAZER UMA EXPLORAÇÃO
<b>Pronúncia</b>	Não houve
<b>Pronúncia boa</b>	PRONÚNCIA BOA É UM ECO
	PRONÚNCIA BOA É UMA TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDO
	PRONÚNCIA BOA É UMA TELA PINTADA E NÃO UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA MELODIA BEM TOCADA
<b>Inteligibilidade</b>	INTELIGIBILIDADE É UMA TRANSMISSÃO SONORA SEM RUÍDOS
	INTELIGIBILIDADE É UMA COLÔNIA DE PRONÚNCIAS
<b>Falante nativo</b>	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É CONQUISTAR UM TROFÉU
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO UMA BORBOLETA APRENDER A VOAR.
Comentário do P6	P6 não fez comentário sobre sua metáfora explícita.

Fonte: a autora (2020)

Os dados de P6 não serão comentados a partir do círculo de diálogo porque ela também não participou dessa atividade. Apesar de P6 ser única participante com experiência de morar nos Estados Unidos, de maneira geral, seus dados se relacionam com os de outros participantes descritos anteriormente. Eles têm aspecto de exploração e descoberta com a metáfora APRENDER A PRONÚNCIA É FAZER UMA EXPLORAÇÃO como também ocorre em P2 e P4 e se assemelham aos dados de P5 em dois aspectos: a ideia de regras e restrições com as metáforas PRONÚNCIA BOA É UMA TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDO e INTELIGIBILIDADE É UMA TRANSMISSÃO SONORA SEM RUÍDOS; e à variedade de pronúncias, com as metáforas INTELIGIBILIDADE É UMA COLÔNIA DE PRONÚNCIAS, como também foi visto em P1 e P5, e que remete à superdiversidade de contextos de uso da LI e de pronúncias (CANAGARAJAH, 2017). Para P6, pronúncia boa e inteligibilidade se apresentam como conceitos equivalentes e seus dados apontam para uma mistura entre conceitos relacionados à ILF e ILE. O pano de fundo presente na metáfora PRONÚNCIA BOA É UM ECO nos leva a pensar na existência de um referencial sonoro de onde o eco surge. Ou seja, tem-se uma pronúncia que, por sua vez é boa e que vem a ser repetida por outra pessoa, dando margem para questionamentos sobre como deve ser essa pronúncia primeiramente

articulada. Além dessa metáfora, o corpus de P6 traz outros processamentos metafóricos relacionados à sonoridade: PRONÚNCIA BOA É UMA TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDO, PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA MELODIA BEM TOCADA e INTELIGIBILIDADE É UMA TRANSMISSÃO SONORA SEM RUÍDO. Todas elas denotam ou boa qualidade, que faz alusão ao conceito de inteligibilidade confortável de Kenworthy (1987); ou bom desempenho, que pode estar atrelado aos pressupostos destacados na AC, de competência e desempenho. Trago essa análise para os dados de P6 com base em sua trajetória de aprendizagem da LI, que tem registro de contato com a língua na escola, desde os sete anos de idade. Essa participante acha que naquela época não estava aprendendo a língua inglesa porque não falava nada em inglês, apenas realizava as tarefas propostas pelas professoras. Mas, ao mesmo tempo, ela compreende que esse período lhe favoreceu a aprendizagem nos anos seguintes. Depois, fez cursos intensivos de inglês e morou nos Estados Unidos por dois anos, trabalhando como *Au Pair*.<sup>135</sup>

Em duas metáforas, destaco a ideia de criatividade e liberdade no espaço de crenças de P6: PRONÚNCIA BOA É UMA TELA PINTADA E NÃO UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA e na metáfora explícita APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO UMA BORBOLETA APRENDER A VOAR. Esse mesmo elemento também é encontrado nos dados de P7, no Quadro 28, na metáfora PRONÚNCIA É A MELODIA DA MÚSICA.

QUADRO 28 - METÁFORAS PARTICIPANTE 7

CATEGORIA	METÁFORA
<b>Aprender a pronúncia</b>	APRENDER A PRONÚNCIA É EXERCITAR UMA MUSCULATURA
	APRENDER A PRONÚNCIA É FAZER AJUSTES
	APRENDER A PRONÚNCIA É UM EFEITO DOMINÓ
	APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA
<b>Pronúncia</b>	PRONÚNCIA É UM TESOURO A SER DESCOBERTO
	PRONÚNCIA É UM REMÉDIO
	PRONÚNCIA É UMA FANTASIA
	PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE
	PRONÚNCIA É A MELODIA DA MÚSICA
	PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO
	PRONÚNCIA É UM DOS QUADRADINHOS DO CHOCOLATE
<b>Pronúncia boa</b>	TER PRONÚNCIA BOA É CHEGAR NUM LUGAR LONGE

<sup>135</sup> Programa para mulheres entre 18 e 26 anos de idade, que permite morar em um país estrangeiro como visitante e intercambista. Nesse período, as *au pairs* moram com uma família anfitriã, têm aulas em uma faculdade local e ajudam nas tarefas com as crianças dessa família.

	PRONÚNCIA BOA É ANDAR FIRME, SEM DESLIZAR
	PRONÚNCIA BOA É UMA PESSOA BONITA
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MÚSICA
<b>Inteligibilidade</b>	INTELIGIBILIDADE É O MARCO ZERO
<b>Falante nativo</b>	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM RECHEIO EXTRA NO SANDUÍCHE
	PRONUNCIAR PARECIDO COM O NATIVO É PERDER A IDENTIDADE
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É AS DUAS FACES DA MOEDA
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR DE BICICLETA.
Comentário do P7	“Porque você tem toda aquela questão de você aprender a colocar um pé, você não tem certo... você vai colocando o pé, difícil, de repente você não tem aquele... você não confia tanto que você está... e se você só mexer... se você só girar, isso ou aquilo ali vai ficar reto, porque você tem aquele medo que caia. Você cai, às vezes, você bate em algum lugar. A partir do momento que você conhece todos... você conhece o freio, você conhece o guidão, você conhece todas essas partes, se torna fácil, você não... depois de um tempo você nem lembra como é que você aprendeu tudo aquilo ali, como é que você aprendeu a usar tudo aquilo ali. Você só usa e está tranquilo.”

Fonte: a autora (2020)

A metáfora explícita de P7 não se equiparou a nenhuma outra resultante do processamento metafórico dos dados de sua entrevista semiestruturada. O mais próximo que sua metáfora explícita APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR DE BICICLETA chegaria das outras, diz respeito à possibilidade de entender o domínio fonte “andar de bicicleta” como um exercício. Então, essa metáfora poderia se relacionar à metáfora APRENDER A PRONÚNCIA É EXERCITAR UMA MUSCULATURA, da categoria aprender a pronúncia. Porém, sua metáfora explícita é facilmente percebida como a racionalidade imaginativa (LAKOFF; JOHNSON, 2003), que explora aspectos do objetivismo com o uso da razão que categoriza suas escolhas e do subjetivismo que explora sua imaginação e criatividade com os detalhes de processos trazidos sobre o ANDAR DE BICICLETA.

Ao triangular os dados da entrevista de P7 com os dados gerados no círculo de diálogo, a resposta que esse participante deu para a pergunta sobre os maiores desafios para aprender a pronúncia da LI parece ser complementada com o comentário que ele fez sobre sua metáfora explícita APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR DE BICICLETA, que tinha sido escolhida para interação no círculo de diálogo. Esse participante disse que um desafio seria a falta de contato com a língua e seu

comentário também faz alusão ao contato, que gera conhecimento e, por consequência, segurança:

A partir do momento que você conhece todos... você conhece o freio, você conhece o guidão, você conhece todas essas partes, se torna fácil, você não... depois de um tempo você nem lembra como é que você aprendeu tudo aquilo ali, como é que você aprendeu a usar tudo aquilo ali. Você só usa e está tranquilo. (fala de P7 do círculo de diálogo – 00:04:53)

Além disso, P7 atribui ao acesso ao vídeo game e a diferentes mídias um ambiente que beneficiou sua aprendizagem, além do início dos estudos aos 10 anos de idade na escola regular e em um centro de línguas. Esse participante é uma daquelas pessoas mencionadas por P3, que imaginam que no Brasil, todos têm conhecimento básico de LI por conta do acesso que se tem à língua. Essa ideia pode ser vista em sua primeira fala na entrevista, quando começa a falar sobre sua aprendizagem de LI “eu acho que, dentro do Brasil, é quase impossível uma pessoa dizer que ela não conhece inglês, basicamente. Porque você tem muita influência, você tem muita música, você tem muita mídia.” (fala de P7 da entrevista semiestruturada – 00:00:20).

Outra fala de P7 do círculo de diálogo que se relaciona aos dados da entrevista diz respeito à metáfora PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE, também processada nos dados de P3, P4 e P5. No círculo de diálogo, P7 diz “Porque tem a sua parte de personalidade pelo jeito que você fala, né” (fala de P7 do círculo de diálogo – 00:28:11) reforçando a ideia de que sua identidade pode ser construída a partir da percepção que o ouvinte tem sobre sua fala, o que mais uma vez indica a existência de uma crença que pode ser difícil de modificar (DEWEY, 1933). Esse entendimento também é reforçado na metáfora que diz respeito ao falante nativo, PRONUNCIAR PARECIDO COM O NATIVO É PERDER A IDENTIDADE. Trata-se, porém, de uma perspectiva teórica e não experienciada por P7, pois esse participante relatou que nunca teve a oportunidade de conversar com um falante nativo de inglês. Sua crença sobre inteligibilidade representada pela metáfora INTELIGIBILIDADE É O MARCO ZERO também é percebida no círculo de diálogo quando P7 comenta sobre pronúncia boa e inteligibilidade serem coisas diferentes: “a inteligibilidade ela parte de um pressuposto comunicativo que todos nós estamos nos entendendo. Então ela é um ponto de questão de comunicação, a gente está se entendendo em um ponto...” (fala de P7 do círculo de diálogo – 00:29:40). Nesse trecho a condição de entendimento entre as

peçoas pode ser considerada esse MARCO ZERO que caracteriza o domínio fonte na metáfora de P7. Essa metáfora também sinaliza que ter pronúncia inteligível é estar em um estágio inicial.

A ideia de enfrentar e vencer, presente nos dados de P2 e P4, aparece na metáfora APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA, também presente na fala de P7, quando em outra rodada do círculo, ele comenta sobre pronúncia boa:

É claro também que quando eu penso em pronúncia, eu também vejo o próprio esforço que o aluno tem de estar fazendo e de ter esse... ser recompensado por estar querendo aprender ou estar aprendendo ou fazendo esse esforço de repetir, repetir, repetir, às vezes, pra tentar falar melhor, ter uma pronúncia. (fala de P7 do círculo de diálogo – 00:38:53)

Sua fala no círculo suscita a imagem de empenho, dedicação, engajamento e enfrentamento representada pelo uso de palavras e expressões como “esforço”, “querendo aprender”, “fazendo esforço”, “tentar falar melhor” e culminam com a ideia de vitória expressa na metáfora através do trecho “ser recompensado”, encontrado na fala de P7 no círculo de diálogo. Destaco ainda as metáforas sobre o conceito de pronúncia, que se apresentam paradoxalmente, podendo de um lado ser apenas um acessório e de outro um documento de identidade do aluno, o que confere à pronúncia um atributo maior de valor. As metáforas de P7 que se referem à pronúncia parecida com a de falante nativo tratam de dois aspectos diferentes. Um mostra dualidade, com a metáfora PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É AS DUAS FACES DA MOEDA, indicando ser ao mesmo tempo bom e ruim ter a pronúncia parecida com a de falante nativo e também remete à múltiplas identidades. Outro aspecto mostra a pronúncia parecida com a de um nativo como um elemento extra, ou seja, não necessário, PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM RECHEIO EXTRA NO SANDUÍCHE. Comparativamente, P7 denota tranquilidade além de conforto estético e artístico, como P1 e P6, quando trata de pronúncia agradável: PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MÚSICA. Esse aspecto faz referência a proposição de Rajagopalan (2010) que trata da personalidade existente na tarefa de avaliar se uma pronúncia é inteligível ou não. Da mesma forma, a personalidade se estabelece nessa metáfora através da preferência que cada ouvinte pode ter para diferentes músicas, estilos e ritmos. O mesmo acontece em P8, conforme mostra o Quadro 29.

QUADRO 29 - METÁFORAS PARTICIPANTE 8

CATEGORIA	METÁFORA
<b>Aprender a pronúncia</b>	APRENDER A PRONÚNCIA É EXERCITAR UMA MUSCULATURA
	APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA
	APRENDER A PRONÚNCIA É VENCER OBSTÁCULOS
	APRENDER A PRONÚNCIA É ABRIR UMA PORTA
	APRENDER A PRONÚNCIA É ANDAR SEGURO
	APRENDER A PRONÚNCIA É JOGAR O JOGO DOS 7 ERROS
<b>Pronúncia</b>	PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE
	PRONÚNCIA É UM MISTÉRIO
	PRONÚNCIA É UM MONSTRO
	PRONÚNCIA É UMA PESSOA
	PRONÚNCIA É UM BEM
<b>Pronúncia boa</b>	PARA TER PRONÚNCIA BOA É PRECISO JOGAR O JOGO AUDITIVO DOS 7 ERROS
	PRONÚNCIA BOA É UMA TELA PINTADA E NÃO UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MÚSICA
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA SINFONIA
<b>Inteligibilidade</b>	Não houve
<b>Falante nativo</b>	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É ENCARAR UM CONFLITO EMOCIONAL
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UMA MOCHILA PESADA NAS COSTAS
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM ACESSÓRIO
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO APRENDER A DIFERENÇA ENTRE AS BORDAS DE UM QUADRO.
Comentário do P8	“Não importa quão delicado ele seja, não importa... você não pode sempre tacar aquela borda folhada dourada, folhada a ouro com diamantes incrustados pra uma pintura renascentista ou pra alguma coisa mais surreal. Você precisa saber adequar qual delas você tá usando e pra qual situação.”

Fonte: a autora (2020)

Quando me concentrei nos comentários que P8 fez sobre sua metáfora explícita foi mais fácil compreender o conceito fonte trazido ali “aprender a diferença entre as bordas de um quadro”. Ao considerar seus comentários, percebo a ideia de acomodação (GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991; JENKINS, 2000) implícita na construção metafórica explícita desse participante, APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO APRENDER A DIFERENÇA ENTRE AS BORDAS DE UM QUADRO. Sua sugestão é que a pronúncia seja ajustada conforme o contexto em que a interação está acontecendo, da mesma forma em que a borda de um quadro precisa condizer com o estilo artístico aplicado no todo. Teoricamente, essa ideia pressupõe que o falante esteja aberto para contextos de uso da LI que considerem a imprevisibilidade da pronúncia daqueles que interagem e do contingenciamento de uso da língua (MUNRO e DERWING, 2015;

HALU; FOGAÇA, 2018). No mesmo sentido, essa crença pressupõe que a interação comunicativa depende da competência interacional e estratégica (CANAGARAJAH, 2017), além da competência intercultural que prevê a existência de uma mente aberta com ensino experiencial e crítico com treinamento da sensibilidade interacional dos alunos (HOUSE, 2012). Esse mesmo conceito também é encontrado na fala de P8 no círculo de diálogo, quando ele mencionou dificuldades que seu pai, que tem o espanhol como língua materna, enfrenta ao pronunciar palavras em português que têm o som nasal, como na palavra maçã. Ao invés de [ ma'sẽ ], ele produz [ ma'sɐ ]:

quando ele fala isso, a pessoa dá uma risadinha e pois é... que fruta? Que fruta? Você entendeu. Querendo ou não, aquela pronúncia não esteve cem por cento correta, porém você tem o contexto pra te auxiliar, e você tem a capacidade de abstrair as informações, né, de uma frase. (fala de P8 do círculo de diálogo – 00:13:40)

Nessa rodada do círculo de diálogo, P8 menciona duas vezes seu entendimento sobre a responsabilidade compartilhada a respeito da inteligibilidade (SMITH; NELSON, 1985; MUNRO; DERWING, 2015; ZIELINSKI, 2015). Ele diz: “o falante tem, sim, a obrigação de deixar a mensagem dele compreensível, ao mesmo tempo em que o ouvinte tem que fazer um esforço, querendo ou não, pra compreender o que o outro fala.”, quando inicia sua participação nessa rodada e acrescenta “a gente tem que fazer, sim, aquele esforço pra ser compreendido, ao mesmo passo que os outros têm que nos compreender” (fala de P8 do círculo de diálogo – 00:13:00) ao encerrar seu comentário.

É importante destacar que P8 também teve acesso à LI na infância, aos oito anos de idade, através de jogos digitais. Ele conta que nos jogos pessoas de diferentes nacionalidades se comunicavam em inglês, por isso P8 achou que era extremamente necessário aprender a língua. Caso contrário, não conseguiria jogar o que queria. Essa dinâmica fez com que P8 percebesse que tinha um gosto pela língua, como ele menciona na entrevista semiestruturada. Posteriormente, esse participante estudou em uma escola de idiomas e aos 16 anos tinha concluído o curso. Ao considerar a trajetória de aprendizagem de LI de P8, destaco a importância da teoria de verdade de Lakoff e Johnson (2003). Nessa perspectiva, os valores contidos na interpretação de verdade desse participante, a partir de suas experiências, proporciona um acúmulo de verdades sobre ele mesmo e sobre as pessoas e

contextos em que circula, permitindo que ele funcione no mundo. Assim, ao considerar sua narrativa, considero sua verdade na abordagem dos dados.

Para P8, a pronúncia parecida com a de um nativo tem várias representações, podendo ser um elogio como também o é para P1, P3, P5 e P6, e também podendo ser um acessório como para P7. Ela ainda pode representar dificuldades como em SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É ENCARAR UM CONFLITO EMOCIONAL e PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UMA MOCHILA PESADA NAS COSTAS. Essas duas últimas metáforas remetem ao conceito de emoções como sendo um aspecto intimamente atrelado à própria pronúncia, à identidade e às crenças (BARCELOS, 2015; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018) e que contribui com a compreensão de cada um desses construtos. As metáforas sobre aprender a pronúncia, de maneira geral, também envolvem sentimentos relacionados a situações de desafio e coragem, que permitem novas experiências e denotam segurança, APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA, APRENDER A PRONÚNCIA É VENCER OBSTÁCULOS e APRENDER A PRONÚNCIA É ANDAR SEGURO, como também visto em P2, P4 e P7. Sobre inteligibilidade, apesar de ser um conceito presente na fala de P8, seus dados não geraram metáfora sobre esse assunto. A variedade de metáforas sobre pronúncia também é um aspecto interessante dos dados de P8. Para esse participante, PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE, como em P3, P4, P5 e P7; PRONÚNCIA É UM MISTÉRIO, UM MONSTRO, UMA PESSOA, mas também é UM BEM. Da mesma forma, os dados de P9 no Quadro 30 também apontam para uma variedade de conceitos fonte: PRONÚNCIA É UM CONTAINER, UM ACESSÓRIO, UM RAMO DA ÁRVORE e também é A CEREJA DO BOLO QUE TODO MUNDO QUER, que abordarei com detalhes.

QUADRO 30 - METÁFORAS PARTICIPANTE 9

CATEGORIA	METÁFORA
Aprender a pronúncia	APRENDER A PRONÚNCIA É SER UM GUARDA POLICIAL DE SI MESMO
	APRENDER A PRONÚNCIA É JOGAR O JOGO DOS 7 ERROS
Pronúncia	PRONÚNCIA É UM CONTAINER
	PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO
	PRONÚNCIA É UM RAMO DA ÁRVORE
	PRONÚNCIA É A CEREJA DO BOLO QUE TODO MUNDO QUER
Pronúncia boa	TER PRONÚNCIA BOA É CHEGAR NUM LUGAR LONGE
	AVALIAR UMA PRONÚNCIA BOA É USAR UMA BALANÇA
Pronúncia agradável	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MÚSICA
Inteligibilidade	INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS



	INTELIGIBILIDADE É O BOLO DA CEREJA
<b>Falante nativo</b>	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UM CERTIFICADO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É UM LUCRO FINANCEIRO
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É IR AO SUPERMERCADO SEM LISTA DE COMPRA.
Comentário do P9	“É difícil, porque a gente vai querer comprar tudo, levar tudo e não tem como. Eu acho que é isso, ir ao supermercado sem lista de compras.”

Fonte: a autora (2020)

A metáfora PRONÚNCIA É A CEREJA DO BOLO QUE TODO MUNDO QUER apresenta a pronúncia como sendo algo acessório, como também indica uma das outras metáforas, PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO. Porém, também indica vontade de alcançar esse acessório, o que pode atribuir ao conceito de pronúncia um caráter paradoxal ao ser considerado acessório e ao mesmo tempo ser objeto de vontade dos participantes. Inteligibilidade, por sua vez, a partir do mesmo paralelo estabelecido entre o que é essencial e o que acessório, recebe outra consideração: INTELIGIBILIDADE É O BOLO DA CEREJA. Dessa forma, o foco se encontra no objetivo de ser inteligível, como também indica a metáfora INTELIGIBILIDADE É O ALVO DO JOGO DE DARDOS. Essa mesma ideia também se apresenta no círculo de diálogo quando P9 diz: “se o falante tá fazendo a sua mensagem ser entendida pelo ouvinte, eu acho que a pronúncia não tem tanta importância assim” (fala de P9 do círculo de diálogo – 00:16:20), quando a rodada de perguntas tratava de correções para melhorar a pronúncia.

Da mesma forma que P1, P3, P5, P6 e P8, para P9 a fala parecida com a de um falante nativo também é digna de reconhecimento, como indica a metáfora PRONÚNCIA PARECIDA COM A DE UM FALANTE NATIVO É UM CERTIFICADO. Além disso, os dados de P9 trazem a metáfora PRONÚNCIA PARECIDA COM A DE NATIVO É UM LUCRO FINANCEIRO como mais uma distinção para a pronúncia parecida com a de um falante nativo. Conforme os dados da entrevista, ao ser perguntado como se sente quando as pessoas o confundem com um falante nativo, ele disse: “eu me sinto bem, porque... o meu pai também, porque ele fala: ah, o investimento compensou.” (fala de P9 da entrevista semiestruturada – 00:19:17). Para ele e para o pai, essa pronúncia é considerada como um investimento que trouxe compensação financeira, mostrando-se assim como lucrativa. Essas constatações são frequentes nas viagens que P9 faz regularmente com sua família para os Estados Unidos, e nesse sentido destaco os valores contidos na realidade de P9: ao passo que esse participante acumula verdades sobre sua realidade, sobre as pessoas com quem interage e os contextos

por onde se movimenta, isso o permite funcionar nessas mesmas interações (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Então, tendo começado a estudar inglês na infância, em uma escola de idiomas, P9 acredita que desenvolveu uma vontade de fazer parte de uma comunidade falante de inglês. Ao falar sobre a pronúncia parecida com a de um falante nativo, ele diz:

Talvez isso seja muito pessoal, assim, para mim, quando eu estava aprendendo inglês eu sempre tive o interesse de viajar para os Estados Unidos. A gente, a minha família sempre vai para os Estados Unidos, então eu acho que meio que inconscientemente eu sempre quis me comunicar como eles, sabe. Me sentir, mesmo que por pouco tempo, pertencente àquela, àquele ambiente que eu estava frequentando. (fala de P9 da entrevista semiestruturada – 00:15:00)

Porém, P9 insiste que essa vontade é subjetiva e que depende da própria pessoa. Não se trata de um aspecto que ele atribui a todos os aprendizes. Ao contrário, P9 destaca que a pronúncia parecida com a de um falante nativo, para ele, está relacionada ao seu desempenho em LE e à sua autocrítica, e não à pronúncia de outras pessoas. Em seu entendimento, fica explícito que a pronúncia parecida com a de um nativo reflete maior exigência na aprendizagem, ao passo que não ter essa expectativa significa ser mais tolerante com o processo e o desempenho do aprendiz:

Eu peso muito mais como eu falo do que com os outros. Eu tenho uma tendência a me avaliar e pesar nessa avaliação, ser muito mais crítico nessa avaliação, do que avaliar os outros, assim. Quando eu estou avaliando outras pessoas ou dando aula para outras pessoas eu tenho uma tendência a ser muito mais compreensivo. (fala de P9 da entrevista semiestruturada – 00:18:38)

A ideia de processo e jornada também está presente nos dados de P9, na metáfora TER PRONÚNCIA BOA É CHEGAR NUM LUGAR LONGE. Em uma das rodadas do círculo de diálogo, P9 trouxe entendimento parecido com o de P3 no que diz respeito à desvinculação do conceito de sotaque do conceito de inteligibilidade, diferente da crença de P6 apresentada no Quadro 27. Porém, P9 desvincula pronúncia boa e inteligibilidade quando diz que “se a inteligibilidade, mesmo que [...] a pronúncia do falante não seja tão boa, mas a inteligibilidade não está sendo afetada, eu acho que os dois acabam divergindo bastante, assim... pronúncia e inteligibilidade.” (fala de P9 do círculo de diálogo – 00:31:32). Nesse sentido, mesmo que a pessoa considere que a pronúncia de alguém não seja boa, ainda assim essa pronúncia pode ser

considerada inteligível. Quanto à aprendizagem da pronúncia, P9 também faz referência a um estado de monitoramento e constante cuidado que dá origem à metáfora APRENDER A PRONÚNCIA É SER UM GUARDA POLICIAL DE SI MESMO, também vista em P2, P7 e P9 e que volta a aparecer nos dados de P10, conforme Quadro 31.

QUADRO 31 - METÁFORAS PARTICIPANTE 10

CATEGORIA	METÁFORA
Aprender a pronúncia	APRENDER A PRONÚNCIA É ENCARAR FRUSTRAÇÕES
	APRENDER A PRONÚNCIA É SER UM GUARDA POLICIAL DE SI MESMO
Pronúncia	PRONÚNCIA É UM ELÁSTICO
	PRONÚNCIA É UM RAMO DA ÁRVORE
Pronúncia boa	PRONÚNCIA BOA É O POLIMENTO NO METAL
Pronúncia agradável	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É O CONFORTO DE CASA
Inteligibilidade	INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS
Falante nativo	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É ESTUDAR O CAULE DE UMA ÁRVORE.
Comentário do P10	“Existem as folhas, as raízes, os frutos e as sementes. Todas são importantes, e o caule é bem importante também.”

Fonte: a autora (2020)

Várias metáforas processadas dos dados da entrevista de P10 foram percebidas nos dados dos outros participantes já descritos até aqui. São diferentes e inéditas nesta pesquisa as metáforas APRENDER A PRONÚNCIA É ENCARAR FRUSTRAÇÕES, PRONÚNCIA É UM ELÁSTICO, PRONÚNCIA BOA É O POLIMENTO NO METAL, PRONÚNCIA AGRADÁVEL É O CONFORTO DE CASA e sua metáfora explícita APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É ESTUDAR O CAULE DE UMA ÁRVORE. Em seus comentários, P10 menciona outras partes da árvore como sendo todas importantes, mas destaca que “o caule é bem importante também”. Essa sua metáfora explícita também é uma boa representação da racionalidade imaginativa atribuída à metáfora por Lakoff e Johnson (2003). Destaco esse aspecto porque nessa metáfora P10 explorou a racionalidade e a imaginação de uma forma que o representa enquanto acadêmico de Letras Inglês da UTFPR-CT. Trata-se de um aluno que se caracteriza por ser participante ativo das aulas e das discussões com racionalizações e reflexões objetivamente pertinentes e relevantes, dos grupos de pesquisa oferecidos pelo curso, de eventos acadêmicos com comunicação de trabalhos e com publicação. Esse participante é ao mesmo tempo bastante racional e imaginativo na maneira como agencia sua vida acadêmica e como interage com os novos conhecimentos. Em sua trajetória de aprendizagem da

LI, P10 teve acesso à língua através do ensino regular e também de curso livre. Ele relata na entrevista semiestruturada, que foi nesse último contexto que ele sentiu que estava de verdade se desenvolvendo na língua, apesar de também ter tido contato com a LI no ensino regular e com jogos online desde a infância. Um aspecto importante de sua interpretação da verdade sobre a aprendizagem está em sua declaração de que percebe que tem um pensamento frequente de que nunca vai ter aprendido o suficiente da língua. Apesar desse entendimento, P10 reconhece que hoje em dia se sente muito mais seguro e confiante quanto ao uso e ensino da LI do que em outra ocasião quando teve a oportunidade de conseguir um emprego na escola onde tinha estudado, e não aceitou porque não achava que sabia o suficiente.

Do grupo de metáforas que fazem menção a aspectos emocionais, APRENDER A PRONÚNCIA É ENCARAR FRUSTRAÇÕES denota contato com situações de dificuldade, insucesso e falhas. PRONÚNCIA É UM ELÁSTICO indica caráter flexível da pronúncia no que diz respeito à produção e percepção, que se alinha à perspectiva de ILF. A ideia de acessório também é percebida na metáfora PRONÚNCIA BOA É O POLIMENTO NO METAL, que remete a aspectos estéticos não necessariamente essenciais.

A fala de P10 na segunda rodada do círculo de diálogo reforça a ideia presente na metáfora INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS. Ao falar sobre correção de pronúncia, ele diz que “se você considerar que o alvo é ter uma pronúncia inteligível, que todos vão te entender, você pode melhorar *towards*, tipo, em direção a ter essa pronúncia inteligível” (fala de P10 do círculo de diálogo – 00:15:55). Os dados do círculo de diálogo de P10 também fazem uma desvinculação entre os conceitos de sotaque e inteligibilidade (MUNRO; DERWING, 2015), como também vimos em P3. Para ele

se eu tô ouvindo um sotaque, sei lá, qualquer um, que eu não tô achando legal de ouvir, mas tô entendendo, isso é um preconceito meu. Então se eu não tô gostando, eu que tenho que me desconstruir e aceitar; então não é culpa da pessoa que tá falando. (fala de P10 do círculo de diálogo – 00:32:58)

Da mesma forma que o interlocutor usa de aspectos pessoais para definir se gosta ou não gosta de um sotaque, também a noção de inteligibilidade está atrelada à personalidade com que os julgamentos sobre o que é inteligível são feitos (RAJAGOPALAN, 2010). Esse participante estabelece uma relação entre pronúncia boa e inteligibilidade. Para ele, aquilo que é inteligível é bom, ainda que ele não goste

da pronúncia, como mostra o excerto extraído da sexta rodada de perguntas do círculo de diálogo:

Tá, então o que eu quis dizer, eu associei as duas coisas igual [...] e tomei pronúncia boa como pronúncia inteligível. E qualquer pronúncia que eu ouça, consiga entender, mas eu pessoalmente não goste, eu assumo que é um preconceito meu e é um problema meu. Porque se a pessoa falou e eu entendi, tá ok. (fala de P10 do círculo de diálogo – 00:39:58)

Essa fala de P10 indica responsabilidade de falantes e ouvintes sobre a inteligibilidade (MUNRO; DERWING, 2015; ZIELINSKI, 2015; SMITH; NELSON, 1985), mas também destina ao ouvinte a tarefa de lidar com seus desconfortos em situações em que suas preferências quanto à pronúncia não são contempladas. Com isso, ele reforça a ideia de que a inteligibilidade é o alvo da interação, como também indica sua metáfora sobre esse assunto: INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS.

Nos dados de P11, exibidos no Quadro 32, o domínio fonte “alvo no jogo de dardos” também foi resultante da análise, porém para P11 refere-se ao domínio alvo “pronúncia parecida com a do nativo”, e não à inteligibilidade. Verificando outras metáforas resultantes de P11, vê-se contrariedade em seus dados mesmo dentro da categoria falante nativo. Para essa participante, PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É O ALVO NO JOGO DE DARDOS, mas também PRONUNCIAR PARECIDO COM O NATIVO É PERDER A IDENTIDADE. Essa contradição ainda pode ser representada por outras duas metáforas dessa mesma categoria SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É ENCARAR UM CONFLITO EMOCIONAL e PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É AS DUAS FACES DA MOEDA, que podem mostrar aspectos paradoxais das crenças de P11.

QUADRO 32 - METÁFORAS PARTICIPANTE 11

CATEGORIA	METÁFORA
<b>Aprender a pronúncia</b>	APRENDER A PRONÚNCIA É SER UM GUARDA POLICIAL DE SI MESMO
	APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA
	APRENDER A PRONÚNCIA É LIBERTAR-SE
	APRENDER A PRONÚNCIA É ESTAR NA FRENTE EM UMA CORRIDA
	APRENDER A PRONÚNCIA É OBTER UM BEM
	APRENDER A PRONÚNCIA É RECEBER UM PRÊMIO
<b>Pronúncia</b>	PRONÚNCIA É UM LUGAR
	PRONÚNCIA É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE
	PRONÚNCIA É UMA PESSOA
	PRONÚNCIA É UMA IMAGEM

	PRONÚNCIA É O RESULTADO DE UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA
<b>Pronúncia boa</b>	TER PRONÚNCIA BOA É CHEGAR NUM LUGAR LONGE
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UM RIO QUE CORRE SUAVEMENTE
	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É LEVE COMO UMA PENA
<b>Inteligibilidade</b>	SER INTELIGÍVEL É SER UMA PEDRA BRUTA
	SER INTELIGÍVEL É UMA EQUAÇÃO MATEMÁTICA
	INTELIGIBILIDADE É O MARCO ZERO
<b>Falante nativo</b>	FALAR COM NATIVOS É OBTER UM CERTIFICADO
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É AS DUAS FACES DA MOEDA
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É ENCARAR UM CONFLITO EMOCIONAL
	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO NATIVO É O ALVO NO JOGO DE DARDOS
	PRONUNCIAR PARECIDO COM O NATIVO É PERDER A IDENTIDADE
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É ANDAR NUMA MONTANHA RUSSA
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO SURFAR.
Comentário do P11	“Porque quando eu vejo pessoas aprendendo a surfar, nossa, é muito difícil. Eu vejo o esforço que elas têm que fazer para ficar em cima daquela prancha. Então, para mim, aprender a pronúncia de inglês é como surfar porque muito esforço, você cai muito e você se afoga bastante, bebe bastante água, perde a prancha às vezes, mas... aí eu sei que quando a pessoa está em cima daquela prancha, tipo, ela pega uma onda, ela deve se sentir muito massa, por que ela está ali: estou surfando, né, depois de todo esse esforço eu consegui alcançar o meu objetivo. Então para mim é como surfar. A primeira onda que eu peguei eu me senti muito feliz. Então, para mim, aprender inglês é como surfar.”

Fonte: a autora (2020)

A participação de P11 no círculo de diálogo evidenciou seu conflito e desconforto emocional quanto a alguns conceitos abordados nas rodadas de pergunta e que também já tinham surgido no momento da entrevista semiestruturada. Na segunda rodada de perguntas, ela diz “Ah, não sei o que dizer, eu tô meio confusa. Mas assim, eu não gosto de dizer...”, (fala de P11 do círculo de diálogo – 00:10:29), “Então eu não sei se eu tô sendo hipócrita, eu gostaria de saber a opinião dos meus colegas de roda de conversa. Obrigada.” (fala de P11 do círculo de diálogo – 00:12:31), “Então aí tudo bem, aí eu posso dar a minha opinião, mas ainda sigo na mesma linha de que eu não gosto de falar que uma coisa é boa ou ruim, porque eu não sou ninguém pra isso.” (fala de P11 do círculo de diálogo – 00:44:47). Entre todos os participantes, P11 foi quem expôs seu desconforto de maneira mais assertiva e por várias vezes durante sua entrevista semiestruturada e também durante o círculo de diálogo em que participou, ora enfatizando seu entendimento de que não existe uma

pronúncia boa ou ruim, o que parece trazer um status de reconhecimento para a perspectiva de P11, ora indicando o quanto ela mesma se preocupa com sua própria pronúncia. A junção dessas duas crenças resultou em expressões verbais de desconforto que prevaleceram em sua fala até o final do círculo de diálogo.

O Quadro 32 apresenta algumas metáforas já trazidas até aqui, de outros participantes, que se referem ao monitoramento necessário para a aprendizagem da pronúncia (P2, P9 e P10), a situações de perigo (P2, P4, P7 e P8), identidade (P3, P4, P5, P7 e P8) e jornada (P5 e P9). No entanto, P11 traz novos domínios fonte que tratam de liberdade, leveza e altos e baixos. Para essa participante, APRENDER A PRONÚNCIA É LIBERTAR-SE, PRONÚNCIA AGRADÁVEL É LEVE COMO UMA PENA e SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É ANDAR NUMA MONTANHA RUSSA. Para P11, o aprendiz recebe um prêmio em duas situações diferentes: ao aprender a pronúncia e ao ter a pronúncia parecida com a de um nativo. Sua metáfora explícita APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO SURFAR juntamente com os comentários que fez sobre ela dialogam intensamente com outras do Quadro 32, no que diz respeito a dois aspectos que emergem de seus dados e que são relacionados à aprendizagem da pronúncia. O primeiro aspecto trata da necessidade de dedicação, esforço e persistência, representada nas metáforas APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA, APRENDER A PRONÚNCIA É ESTAR NA FRENTE EM UMA CORRIDA e TER PRONÚNCIA BOA É CHEGAR NUM LUGAR LONGE. Esses mesmos quesitos aparecem nos comentários de P11 sobre sua metáfora explícita: “quando eu vejo pessoas aprendendo a surfar, nossa, é muito difícil. [...] Eu vejo o esforço que elas têm que fazer para ficar em cima daquela prancha muito esforço, você cai muito e você se afoga bastante, bebe bastante água, perde a prancha às vezes, mas...” (fala de P11 da entrevista semiestruturada – 00:36:21) O outro aspecto trata dos sentimentos de satisfação e recompensa representados nas metáforas APRENDER A PRONÚNCIA É LIBERTAR-SE, APRENDER A PRONÚNCIA É RECEBER UM PRÊMIO, PRONÚNCIA AGRADÁVEL É LEVE COMO UMA PENA, que também surgem em seus comentários: “aí eu sei que quando a pessoa está em cima daquela prancha, tipo, ela pega uma onda, ela deve se sentir muito massa, por que ela está ali: estou surfando, né, depois de todo esse esforço eu consegui alcançar o meu objetivo.” (fala de P11 da entrevista semiestruturada – 00:36:45). Nas metáforas e na fala direta de P11, aprender a pronúncia denota um esforço que é recompensado com liberdade, com reconhecimento, com leveza e com satisfação.

De várias formas, os dados de P11 são caracterizados por sua personalidade e por suas experiências, a começar por sua própria narrativa sobre o início de sua aprendizagem da LI. Ela relatou na entrevista semiestruturada que começou a aprender inglês aos 12 ou 13 anos com uma professora particular que trabalhava em sua cidade às quintas e sextas-feiras. Não foi por interesse próprio, mas por insistência de sua mãe que dizia que inglês era a língua do futuro. Apesar de a professora e as aulas serem boas, P11 diz que não queria aprender porque não tinha perspectiva de uso daquele conhecimento. Naquele início, sua motivação para ir às aulas era a companhia das amigas. Pouco depois de um ano de estudo, P11 viveu uma situação que foi um divisor de águas em seu processo de aprendizagem: ela assistiu a um filme com áudio em inglês e percebeu que entendia o que as personagens diziam. A partir daí, seus conceitos sobre a língua, sobre si mesma e sobre diferentes contextos foram modificados e P11 passou a considerar que a LI era parte de sua realidade. Logo, P11, começou a trabalhar e a pagar seus estudos de inglês, o que a fez valorizar ainda mais esse processo.

O Quadro 33 mostra as metáforas processadas dos dados de P12, os últimos desta seção.

QUADRO 33 - METÁFORAS PARTICIPANTE 12

CATEGORIA	METÁFORA
<b>Aprender a pronúncia</b>	APRENDER A PRONÚNCIA É ENTENDER O FUNCIONAMENTO DE UMA ENGRENAGEM
	APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA
<b>Pronúncia</b>	PRONÚNCIA É UM DOS INGREDIENTES PRINCIPAIS DE UM BOLO
<b>Pronúncia boa</b>	PRONÚNCIA BOA É UM ECO
	PRONÚNCIA BOA É FALAR NUM MEGAFONE
<b>Pronúncia agradável</b>	PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA
<b>Inteligibilidade</b>	Não houve
<b>Falante nativo</b>	PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO É UM ITEM ESTÉTICO
	SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO
<b>METÁFORA EXPLÍCITA</b>	APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR POR VÁRIOS CAMINHOS DIFERENTES.
Comentário do P12	P12 não fez comentário sobre sua metáfora explícita.

Fonte: a autora (2020)

A ideia de jornada descrita em outras metáforas de outros participantes também está nos dados de P12, porém ela aparece em sua metáfora explícita



vinculada à ideia de variedade também presente nas metáforas de P1, P5 e P6. Para essa participante, APRENDER A PRONÚNCIA DE INGLÊS É COMO ANDAR POR VÁRIOS CAMINHOS DIFERENTES, o que denota aceitação e preparo para interagir com pessoas que tenham pronúncias diferentes, através da estratégia de convergência encontrada na Teoria de Acomodação da Comunicação (GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991) e do entendimento de que a LE se expressa em contexto que contempla contingenciamento da língua e imprevisibilidade na pronúncia (MUNRO; DERWING, 2015; HALU; FOGAÇA, 2018). Essa aceitação pelo ANDAR POR VÁRIOS CAMINHOS DIFERENTES também se articula com as estratégias de aprendizagem e comunicação (RICHARDS; BURNS, 2012) e os princípios de competência comunicativa estratégica, à medida que também é parte do desenvolvimento da competência intercultural (HOUSE, 2012).

Para P12, existe tecnicidade na aprendizagem da pronúncia, conforme representa a metáfora APRENDER A PRONÚNCIA É ENTENDER O FUNCIONAMENTO DE UMA ENGRENAGEM. Essa atividade também envolve uma situação de perigo em APRENDER A PRONÚNCIA É ENFRENTAR E VENCER UMA SITUAÇÃO PERIGOSA, como para P2, P4, P7, P8 e P11. Esse aspecto de situação perigosa conduz os dados de P12 para sua fala na primeira rodada de perguntas do círculo de diálogos, que menciona os sentimentos ao comentar sobre desafios na aprendizagem da pronúncia. Ela diz: “eu tinha pensado no filtro de Krashen, porque o inglês tem alguns sons diferentes, e às vezes a gente não consegue fazer esse som, daí a gente passa a bloquear e passa a ser mais difícil ainda pra aprender esses sons que são diferentes.” (fala de P12 do círculo de diálogo – 00:03:16). Não se trata exatamente de medo como a situação de perigo da metáfora sugere, mas remete a aspectos emocionais que interferem na aprendizagem, nesse caso, de forma a dificultá-la. Os aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem de LE se mostraram importantes na trajetória de P12 desde seu primeiro contato com a LI. Ela contou na entrevista semiestruturada que começou a aprender inglês no ensino fundamental, entre 10 e 11 anos de idade, e que o fato de ouvir o CD do livro em casa, por conta própria, resultou em um sentimento de satisfação que gerou motivação para a aprendizagem. Quando ela fazia aquelas atividades em sala de aula, percebia que já sabia alguma coisa porque tinha ouvido e acompanhado com a leitura em casa. Essa experiência trouxe para P12 o entendimento de que era boa naquilo que estava fazendo e isso gerou sentimentos que a faziam se dedicar a aprender mais e rapidamente. Posteriormente, assistir a série *The Vampire Diaries* sem legenda

também a instigou a aprender da mesma forma que contribuiu com a sua aprendizagem.

Apesar de não ter sido possível processar uma metáfora sobre inteligibilidade dos dados de P12, sua participação no círculo de diálogo estabeleceu um paralelo em que inteligível equivale a uma pronúncia boa e não inteligível equivale a uma pronúncia ruim: “E o bom e ruim, mesmo sendo palavras feias pra se usar, eu também tinha entendido como de entendível ou não” (fala de P12 do círculo de diálogo – 00:24:40), que também se sujeitam ao padrão de preferência e personalidade do ouvinte (RAJAGOPALAN, 2010). Para P12, a fala parecida com a de um falante nativo também é acessória e estética, igual a P7, P8 e P9, ao mesmo tempo que também é um elogio, como também se vê em outros oito participantes, P1, P3, P5, P6, P8, P9, P10 e P11. Por último, para P12 a PRONÚNCIA É UM DOS INGREDIENTES PRINCIPAIS DE UM BOLO, diferentemente de P9, para quem a pronúncia é apenas a cereja do bolo cobiçada por todos.

Observando os dados de todos os participantes trazidos nesta seção, destaco alguns aspectos que considero interessantes nessa análise. O primeiro deles é a constância e consistência das metáforas encontradas na categoria de pronúncia agradável: todas elas denotam prazer e agradabilidade como vemos em PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA (três ocorrências), PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UM RIO QUE CORRE SUAVEMENTE (duas ocorrências), É LEVE COMO UMA PENA, É O CONFORTO DE CASA, É MÚSICA (quatro ocorrências), É UMA SINFONIA, É UMA MELODIA BEM TOCADA (uma ocorrência). De um dos participantes não foi possível processar os dados de modo a obter uma metáfora sobre pronúncia agradável (P2) porque, ao ser perguntado sobre o assunto, limitou-se a dizer que não sabia responder e com isso não fez nenhum comentário que fornecesse dados para o processamento metafórico. Com isso, apenas uma das metáforas dessa categoria não se enquadra na ideia de prazer: é a metáfora TER PRONÚNCIA AGRADÁVEL É MOSTRAR O NÚCLEO DA SUA CÉLULA de P4. Prevalece assim o sentimento de agradabilidade em todas as metáforas sobre pronúncia agradável, apesar de terem conceitos fonte diferentes: comida favorita, rio que corre suavemente, pena, conforto de casa, música, sinfonia e melodia bem tocada.

Outros assuntos também foram fortemente abordados nas metáforas resultantes da análise dos dados dos participantes desta pesquisa. Menciono aqui aqueles que foram percebidos em quatro participantes do total de 12: a ideia de

descoberta e exploração esteve presente em P2, P4, P6 e P7; de variedade de pronúncias em P1, P5, P6 e P12; de referência a regras em P1, P5, P6 e P7; de jornada e processo em P2, P5, P9 e P11; de inteligibilidade como estágio inicial e seguro da aprendizagem em P1, P3, P7 e P11; de pronúncia parecida com a de nativo ser acessório em P7, P8, P9 e P12. Dois assuntos foram coincidentes nos dados de cinco participantes: jogo em P1, P2, P8, P9 e P10 e monitoramento no processo de aprendizagem em P2, P7, P9, P10 e P11. Outros dois assuntos foram percebidos em seis dos 12 participantes: sentimento de medo ou necessidade de coragem em P2, P4, P7, P8, P11 e P12 e identidade em P3, P4, P5, P7, P8 e P11. Por fim, a pronúncia parecida com a de nativo como sendo um prêmio, elogio ou certificado, foi um assunto observado em nove dos 12 participantes (P1, P3, P5, P6, P8, P9, P10, P11 e P12).

Na próxima seção, articulo com alguns conceitos encontrados nos dados que foram gerados através das entrevistas semiestruturadas e dos círculos de diálogo, de forma a explorar particularidades individuais e do grupo, considerando o contexto em que a pesquisa foi realizada. Individualmente, há participantes que se mostraram em conflito consciente com alguns conceitos ainda que os defendam ao custo de entendimentos controversos e há participantes para quem o conflito parece ser inconsciente. O fato de que constantemente fazemos uso de nosso sistema conceitual mesmo sem termos muita consciência dele (LAKOFF; JOHNSON, 2003) pode respaldar esse fenômeno encontrado nos dados, o que estabelece uma relação com o fato de as crenças poderem ser inconscientes, paradoxais e contraditórias.

Esse aspecto paradoxal e conflituoso percebido nos dados é o fator que originou a seleção dos itens que serão apresentados na Seção 6.3.

### 6.3 ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS ENCONTRADOS NOS DADOS

procurando o fio da meada

Além do volume de ocorrência de alguns domínios fonte trazidos na Seção 6.2, também é importante olhar para outros pressupostos encontrados nos dados desta pesquisa, numa perspectiva que nos permita problematizar tais assuntos com vias ao contexto de ensino de LI em que a pesquisa foi realizada. Antes ainda, destaco que o conteúdo desta seção emergiu de maneira orgânica no desenvolvimento desta pesquisa a partir do meu extensivo contato com os dados. As tantas leituras que

fizeram parte dos processamentos metafóricos e organização das categorias de metáfora atuaram como um processo de decantação, em que crenças sobre inteligibilidade, julgamento de pronúncia e o falante nativo se distinguiram dos outros elementos que compõem o sistema de crenças desses participantes e foram facilmente notados na fala dos participantes. Uso essa metáfora da decantação porque os conflitos que os participantes tiveram com esses conceitos se mostraram mais densos em suas emoções e interações verbais, de uma maneira que evidenciou a impossibilidade de se misturarem harmoniosamente com outros conceitos que compõem seus sistemas de crenças.

Começo essa problematização com o conceito de inteligibilidade, que é parte constituinte do universo que trata de ILF e que foi trazido pelos participantes logo no início das entrevistas semiestruturadas e dos círculos de diálogo. Em seguida, dialogo com o desconforto enfrentado pelos participantes para articularem com a ideia de uma pronúncia ser boa ou ruim e certa ou errada, bem como a dificuldade que eles têm para se expressarem diante da falta de vocabulário que expresse algum conceito de avaliação sobre a pronúncia. Por fim, abordo a figura do falante nativo a partir do relacionamento também conflituoso que os participantes têm com esse personagem que foi declarado morto (PAIKEDAY; CHOMSKY, 1985), mas que permanece vivo no cenário de aprendizagem de LI.

### 6.3.1 INTELIGIBILIDADE

o único ingrediente do bolo

Metaforicamente falando, ao olhar para os dados desta pesquisa em busca de conceitos que se relacionam ao ensino de pronúncia considerando ILF, entendo que a verbalização dos participantes aponta para a pronúncia de ILF como sendo um bolo feito de um único ingrediente: a inteligibilidade. Em todas as entrevistas, inteligibilidade foi mencionada logo no início, ainda que os domínios fonte resultantes do processamento metafórico nos remetam a um sistema conceitual divergente dos conceitos predominantes em contexto de ILF, apresentando um sistema conceitual fortemente estruturado em conceitos de ILE. Entre esses conceitos divergentes de ILF, destaco: TRANSMISSÃO DE RÁDIO SEM RUÍDOS (que faz alusão a condições de total clareza e perfeição), SER UM GUARDA POLICIAL DE SI MESMO (que demanda monitoramento constante, de responsabilidade do falante), SEGUIR UMA

RECEITA/CARTILHA (que prevê instruções e condições controladas), SELO DE QUALIDADE DO FALANTE/TER PRESTÍGIO (que remete exclusivamente ao falante e a uma situação de aprovação), ECO (que faz alusão ao falante nativo), NÃO SAIR DO CAMINHO (que indica um lugar a ser seguido, prevendo certo e errado), ANDAR FIRME, SEM DESLIZAR (que também indica segurança, monitoramento e padrão), ARRUMAR UMA BAGUNÇA (que denota padrões) e SER ADESTRADO (que remete a treino e repetição).

Trato a fala dos participantes como um bolo feito de um único ingrediente, a inteligibilidade, porque ao falarem de ILF, eles poderiam ter mencionado outros conceitos durante as entrevistas e círculos de diálogo, mas isso não aconteceu. As palavras “inteligível” e “inteligibilidade”, comuns ao conceito de ILF, apareceram logo no início de minhas interações com os participantes, como sendo um conceito óbvio e esperado para diálogos sobre o ensino e aprendizagem de pronúncia. Em alguns poucos casos, desdobramentos desses conceitos também apareceram, como a responsabilidade pela inteligibilidade ser uma tarefa compartilhada entre falante e ouvinte (SMITH; NELSON, 1985; MUNRO; DERWING 2015; ZIELINSKI, 2015); a inteligibilidade ter ocorrência independente do sotaque da fluência, da acuidade, da compreensibilidade e da naturalidade da fala (MUNRO; DERWING, 2015); o nível de inteligibilidade ser decidido por aquele que ouve e não por um padrão (RAJAGOPALAN, 2010), que leva imediatamente ao conceito de imprevisibilidade e contingenciamento de uso da língua (MUNRO; DERWING, 2015; HALU; FOGAÇA, 2018). Estes, porém, são aspectos relacionados à inteligibilidade que parece funcionar como um termo unânime, popularizado academicamente e representante do modo de se pensar o ensino de ILF, o que a torna o único ingrediente do nosso bolo, ainda que não seja facilmente definida pelos participantes.

Outros aspectos relativos ao conceito de ILF poderiam ter sido explorados pelos participantes. É o caso da Teoria de Acomodação da Comunicação e suas estratégias de sustentação, convergência e divergência (GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991); da competência intercultural e competência comunicativa estratégica com elementos de acomodação como *represents* e *code-switching* (HOUSE, 2012); das estratégias de aprendizagem e comunicação (GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991; JENKINS, 2000; HOUSE, 2012; RICHARDS; BURNS, 2012); da orientação multilíngue (CANAGARAJAH, 2013; JENKINS, 2015) ou de sugestões de elementos metodológicos (JORDÃO, 2009). Porém, inteligibilidade foi o conceito mencionado por todos, inclusive por aqueles que

permanecem querendo ter a sua pronúncia parecida com a de um falante nativo. Por isso racionalizo imaginativamente que, inteligibilidade representa o único ingrediente do nosso bolo.

Ao mesmo tempo, abordar o conceito de inteligibilidade quando se fala de ensino e aprendizagem de LE também atribui ao falante um status, ao passo que ao mencionar esse assunto estabelece-se uma relação com conceitos mais contemporâneos, o que torna o termo inteligibilidade quase que um assunto obrigatório. Nesse sentido, abordar a pronúncia a partir de termos como língua franca e inteligível, por exemplo, significa automaticamente considerar inteligibilidade como ALVO DO JOGO DE DARDOS. O excerto retirado da entrevista feita com P1, a seguir, exemplifica inteligibilidade como esse lugar confortável de fala e também mostra a dificuldade de articular com o conceito. Falando da interferência da língua materna sobre a LI, P1 traz exemplo que destaca a diferença de sílaba tônica nas produções de internet, [ ɪ tɛz n'et ] em português e [ 'ɪn tər,net ] em inglês:

tem a questão da inteligibilidade, porque se você falar, por exemplo, a minha professora, uma vez, passou o exemplo de que a gente fala internet e não internet, e por falar internet, o nativo americano, eu acho que é americano, ele entendeu *international*, ou qualquer outra coisa, mas não entendeu internet. Então, um simples desvio ali de um som, pode criar um problema. Então, eu acho que tem que ser bem perfeitoinho, bem igual. Interferências podem causar uma inteligibilidade errada, assim, tipo falsa. (fala de P1 da entrevista semiestruturada – 00:11:55)

Nesse excerto, conceitos como negociação de sentido, estratégias da Teoria de Acomodação da Comunicação, estratégias de aprendizagem e comunicação, competência intercultural ou competência estratégica não são contemplados na fala do aluno. De certa forma, para P1 inteligibilidade é o conceito mais saliente de ILF e isso é confuso para a própria participante, ainda que inconscientemente:

não necessariamente o seu professor vai falar como um nativo, enfim. Mas... até me perdi no que eu estava falando, mas... a questão é ser entendido e não necessariamente você tem que ficar igualzinho ou, ai, enfim, que nem um nativo. Mas você tem que ser entendido, esse é o ponto. E tem que ver até que ponto você consegue ser entendido sem... tipo, o quão longe que você consegue ficar desse padrão nativo ainda sendo entendido. (fala de P1 da entrevista semiestruturada – 00:19:04)

Considerando essa fala de P1, a responsabilidade pela inteligibilidade é do falante e não parece haver espaço para interações ou negociações com recursos do

tipo *let-it-pass* (FIRTH, 1996) ou *make-it-normal* (HOUSE, 2012b) para manter a aparência de normalidade. Para P1, existe um ponto a ser definido como “o quão longe que você consegue ficar desse padrão nativo ainda sendo entendido” (fala de P1 da entrevista semiestruturada – 00:19:28) e esse ponto é determinante para o estabelecimento de inteligibilidade numa perspectiva teórica e prática.

Ao falar sobre inteligibilidade, P7 diz que pode entender a pessoa, mas com uma dificuldade, o que parece estar ao conceito de compreensibilidade de Munro e Derwing (1995a) que trata do grau de dificuldade para entender a fala. Então, inteligibilidade e compreensibilidade se fundem na resposta de P7 à pergunta “Pra você, o que é uma pronúncia boa?”. Porém, esse participante também apresenta inteligibilidade como sendo um estágio inicial da aprendizagem, como parte inicial do tripé inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade que compõem o “paradigma de Smith” (SMITH; NELSON, 1985), e ainda como uma forma de se referir à pronúncia boa:

Eu gosto do conceito de inteligibilidade, então você precisa ser entendido. Mas é claro que eu entendo que ser entendido é um processo inicial, porque existem todos os processos de adaptação, de você ter uma pronúncia melhor. Eu posso entender a pessoa, mas com uma dificuldade, e isso também ser colocado como inteligível, ou eu posso ter uma conversa muito mais calma, ou ter uma pronúncia muito mais fluente, aquela fala que tem seus conectivos, a pessoa consegue conectar esses termos sem tantos problemas relacionados a... e a pronúncia ajuda em relação a isso, porque você não sente tanta estranheza estar ouvindo. Acho que a pronúncia, a fluência é uma das partes mais importantes, porque ela ajuda, também, você a se sentir mais confortável no que você está falando. (fala de P7 da entrevista semiestruturada – 00:08:13)

Para confirmar se P7 estava mesmo se referindo à inteligibilidade como uma característica da fala de aprendizes iniciantes, perguntei: “Você acha, então, que esse conceito de inteligibilidade estaria mais relacionado a um estágio inicial da pronúncia, que precisaria ser melhor desenvolvida depois, para daí ter mais fluência?” Ao responder afirmativamente, P7 parece aplicar o termo inteligibilidade em substituição à conversação ou à fala em LI, como se percebe a seguir:

Eu acho que sim. Pensando na minha trajetória de PFOL, a gente sempre vê que a inteligibilidade é uma parte importante. E eu acho que é a melhor parte do seu desempenho, porque é aquela parte que você é entendido. Então, é a parte que quando você, por exemplo, eu não senti no meu outro curso de língua, que era japonês, porque eu não sentia que eu estava falando. Eu sentia que eu fazia atividades, mas eu não sentia que eu estava falando ou que eu estava desenvolvendo uma língua. Eu entendia que eu sabia fazer atividades naquela língua. Então é aquela parte em que você fala: nossa, você tem o seu primeiro feedback de que você está falando, você tem um certo domínio por uma língua. (fala de P7 da entrevista semiestruturada – 00:09:27)

Inteligibilidade também foi abordada em uma perspectiva metodológica quando P4 a mencionou desse lugar confortável e obrigatório. Como sugere o trecho de sua entrevista a seguir, uma pronúncia inteligível é obtida através de treino e repetição; sem ela, o aluno pode ser impedido de “conciliar a conversa”:

**P4:** Eu lembro, no primeiro período, com a Patrícia<sup>136</sup>, marcou de forma bem positiva. Ela instigava a gente a falar e trabalhar a pronúncia, para ficar algo inteligível. E me marcou bastante, foi importante, assim, a questão de você se permitir pronunciar várias vezes até você entender como é a pronúncia.

**Pesquisadora:** Certo. E como é que você se sente em relação à aprendizagem da pronúncia? Você se preocupa com ela, você acha que é difícil, você acha que é fácil?

**P4:** Eu acho que em questão da pronúncia é importante a gente trabalhar isso para ser inteligível, eu acho bacana. Me lembrei, também, de uma outra professora que trabalhou bastante a questão da pronúncia, porque ela é da fonética também. Eu achava bacana porque ela sempre dava exemplos da fonética, pra a gente compreender melhor como fazer a pronúncia. E eu acho bacana trabalhar isso, porque senão a gente vai passando, vai deixando isso e, em certo momento que a gente precisa usar a língua e está num momento que você tem que conversar, isso vai acabar te impedindo de conseguir conciliar a conversa, de seguir na conversa ou, até mesmo de se sentir seguro na questão da pronúncia. Como você não trabalhou, você não vai conseguir ir em frente. (fala de P4 da entrevista semiestruturada – 00:05:39)

Da mesma forma, ao ser perguntado sobre como ter uma boa pronúncia, P5 também fez menção ao treino: “Eu acho que tem que ouvir bastante e praticar. Mas só que eu acho que quando a gente está ouvindo alguma pronúncia, assim, que a gente alcançar a mesma pronúncia, eu acho que quanto mais a gente ouve, melhor essa noção que a gente tem de como que é a forma certa.” (fala de P5 da entrevista semiestruturada – 00:16:09). Considerando as falas de P4 e P5, trago alguns

---

<sup>136</sup> Na transcrição das entrevistas semiestruturadas e dos círculos de diálogo, os nomes foram substituídos por nomes fictícios nos casos em que dizem respeito aos professores e por P nos casos em que se referem aos alunos que participaram desta pesquisa.



questionamentos sobre a compreensão e uso que esses participantes fazem a respeito de ILF e inteligibilidade: sendo repetição e treino características marcantes do conceito de ILE, não estaria ILF sendo tratado da mesma maneira pelos participantes? Por outro lado, que recurso poderia substituir a repetição e treino? Estamos diante de um espectro que definiria uma quantidade de repetição e treino como características de ILE ao passo que outra quantidade desse mesmo recurso seria característica de ILF? É necessário que apliquemos essas distinções? Na perspectiva de P4, a responsabilidade pelo sucesso da interação comunicativa não permanece sobre a figura do falante? Apesar dos conflitos emergidos nas entrevistas e círculos de diálogo sobre ter ou não uma pronúncia certa, não fica claro na fala de P4 que existe uma pronúncia certa em seu imaginário? Não creio que esses questionamentos possam ser todos respondidos. Na verdade, eu os proponho como uma ferramenta para facilitar um exercício de reflexão com vistas a um processo de constatação e conscientização acerca dos conflitos que pavimentam os discursos dos acadêmicos de Letras Inglês da UTFPR-CT participantes desta pesquisa.

Para P2, inteligibilidade é o que norteia suas escolhas quando do ensino de pronúncia. Ao ser perguntado sobre como P2 ensina a pronúncia para seus alunos, ele respondeu que prioriza os conteúdos apresentados por Jenkins (2000):

eu tento manter sempre dentro da ideia da língua franca, né... então, eu divido os tópicos entre produção de consoante, quais que são mais importantes... como você produz essa consoante, o que que você precisa pra inteligibilidade, né... eu tento planejar elas ao redor da ideia da língua franca. (fala de P2 da entrevista semiestruturada – 00:13:40)

Nesse sentido, língua franca se restringe a uma seleção de conteúdos de pronúncia e de estratégias de ensino desse conteúdo, mas não contempla outros recursos que permitam negociação de sentidos e compartilhamento de responsabilidade entre falante e ouvinte, no ato da comunicação. Esse pano de fundo me remete à crítica de Canagarajah (2013), quando destaca que o conceito de ILF dá a impressão de haver uma outra variedade de inglês chamada de inglês como língua franca, em oposição a LFE, que enfatiza a relação de contato e trata o inglês como um processo social ou uma forma de prática. Conforme a fala de P2, parece mesmo que existe uma preocupação em ensinar esse inglês que ele chama de “ideia da língua franca”. Então, inteligível passa a ser uma característica importante no contexto de língua franca que deve ser suficiente em si mesma para que seja classificada como

inteligível e que não conta com recursos de apoio como as acomodações fonológicas motivadas por solidariedade entre os falantes, não considera as maneiras com que as pessoas se sintonizam nas interações comunicativas, não conta com a eficiência comunicativa que se apoia em ajustes de pronúncia e não desfruta da manutenção da identidade dos falantes (JENKINS, 2000). No sistema de crenças de P2, o uso de ILF se dá exclusivamente a partir de um conceito de inteligibilidade que equivale a uma qualidade tal da pronúncia que permita compreensão por parte do ouvinte, sem prever negociações de sentido. Isso se parece bastante com o mesmo ambiente que envolve o conceito de ILE, com uma diferença que se resume às características individuais da pronúncia do falante, mas não modifica a disposição dos interlocutores nem o ambiente em que as interações comunicativas se dão.

Uma outra junção incomum de conceitos está na relação que P10 faz de inteligibilidade e falante nativo. Ao invés de colocá-los em campos opostos, P10 vê uma possibilidade de conexão entre esses dois conceitos que são normalmente encontrados em campos distintos, ILF e ILE, fazendo uso do benefício da dúvida na construção de seu conhecimento: “Então, eu não sei o quanto falar inteligível é parecido com o falante nativo, porque a língua veio de um falante nativo. Entende o que eu quero dizer? Então, talvez seja importante porque a língua veio de uma falante nativo, mas talvez seja importante não tentar ser uma imitação dele.” (fala de P10 da entrevista semiestruturada – 00:17:17). Esse mesmo participante também articula com suas incertezas sobre outros assuntos. Ao ser questionado sobre o papel da estética e da inteligibilidade no julgamento que ele faz sobre uma pronúncia, a ponto de dizer se é boa ou ruim, ele diz: “Ah, eu posso... pode ser uma questão estética que eu não... que meu ego não queira admitir, mas eu justifico de inteligibilidade” (fala de P10 da entrevista semiestruturada – 00:19:07). Também atribui ao estudo e ao conhecimento a justificativa pela qual não pode opinar sobre alguns assuntos:

Olha, eu estudei o suficiente para saber que eu não posso responder essa pergunta. Está além... porque eu sei muito pouco sobre prosódia e parece tão difícil quanto segmento. Mas como eu quase só estudo segmento, eu não vou poder falar que é mais difícil que o outro. Então, me desculpa, essa é demais para mim. (fala de P10 da entrevista semiestruturada – 00:16:24)

Conhecer o contexto dos participantes desta pesquisa é um aspecto especialmente importante para tratar desses dados de P10. Esse participante tem uma trajetória de leitura, pesquisa e participação em eventos com publicação de

trabalho que é relevante para o seu histórico no Curso de Letras Inglês da UTFPR-CT. Essa atuação foi promovida por sua constante participação no Grupo de Pesquisa de Sons da Fala, coordenado pela professora Maria Lucia de Castro Gomes, uma das professoras do DALEM que atua extensivamente com pesquisas sobre pronúncia e ILF. É interessante a forma como o conhecimento permite que esse participante se questione e reconheça contradições e incertezas na articulação com os conceitos, de modo que em sua fala não parece haver uma imposição de pressupostos conceituais, mas uma interação segura com esses conteúdos mesmo que as definições sejam incertas.

Assim, as crenças desses participantes sobre a pronúncia da LI são teorizadas como fundamentadas em ILF, aqui representado pela inteligibilidade e também são condensadas e simplificadas por esse mesmo conceito. Em resumo, ao serem abordados sobre o ensino ou a aprendizagem de pronúncia em LI, o imaginário de crenças desses participantes automaticamente se revela pautado na inteligibilidade, como que de forma exclusiva. Isso indica facilidade para acessar o termo inteligibilidade, porém, isso não quer dizer que eles têm facilidade para conceituar o termo. Ao contrário, os participantes se mostraram desconfortáveis ao entrar em contato com essa dificuldade e ao perceber que o entendimento que têm sobre inteligibilidade é incompatível com outros conceitos de ILF e com outros conceitos que compõem seu próprio sistema conceitual, bem como seus espaços de crenças.

Com isso, ao questionar o uso do termo inteligibilidade na retórica dos participantes, atento para a forma como suas crenças se apresentam como dinâmicas, socialmente construídas e contextualmente situadas. Conforme esses acadêmicos avançam nos estudos oferecidos pelo Curso e conforme interagem com esse contexto de aprendizagem, considerando os espaços, as pessoas e os diversos saberes, suas crenças são dialogicamente incrementadas com o termo inteligibilidade por influência das vozes faladas e escritas oferecidas no Curso. Elas também são mediadas a partir de experiências vividas no papel de aluno e de professor, ainda que inconscientes, além de serem conceitualmente paradoxais no que diz respeito aos conceitos que as fundamentam.

### 6.3.2 CERTO E ERRADO, BOM E RUIM

“conceitos” – conceitos entre aspas

No que diz respeito aos conceitos de certo e errado e bom e ruim atribuídos à pronúncia, destaco o sentimento conflituoso que cerca as falas dos participantes desta pesquisa. Esse conflito se expressa a partir do desconforto de alguns participantes ao opinar sobre a pronúncia considerando tais adjetivos, o que os leva à tentativa desgastante de não usar essas palavras para se referirem à pronúncia de LI. Esse conflito, porém, não se apresenta logo no início da conversa, mas emerge conforme cada um deles se aprofunda nas reflexões sobre pronúncia provocadas pelas perguntas das entrevistas semiestruturadas e dos círculos de diálogo. Exemplifico esse entendimento que trago sobre os dados com a resposta que muitos deles dão à pergunta “Pra você, o que é uma boa pronúncia”, feita na entrevista semiestruturada. Inicialmente, eles responderam à pergunta com alguma tranquilidade e objetividade, como se vê nos excertos a seguir:

Mas você, para você ter uma boa pronúncia, você tem que falar que, segundo os códigos que são esperados, vamos dizer assim, tipo... meu Deus, eu não sei explicar isso. Produzir os sons da forma correta, vamos dizer assim, de um jeito que é esperado, com as pausas e ênfases certas, enfim, e com um bom ritmo; é isso. (fala de P1, entrevista semiestruturada – 00:09:56)

É ter inteligibilidade, é você atingir inteligibilidade, você ser compreendido. Pra mim, isso é ter uma boa pronúncia. (fala de P2, entrevista semiestruturada – 00:15:33)

Uma boa pronúncia? É você ser entendido. Você tem que ser entendido, independente de onde você é, do seu sotaque, de como carrega a sua pronúncia. Mas tem que ser entendido o que você falou. (fala de P4, entrevista semiestruturada – 00:07:14)

Talvez o que as pessoas estão mais acostumadas a ouvir no jornal, no rádio. Mas só que... eu acho que quando uma pessoa está falando na segunda língua dela, se ela deixa muitos vestígios da língua materna atrapalharem na comunicação dela, quando ela está falando, eu acho que isso que é considerado uma pronúncia ruim[...] É... Seria tentar chegar mais próximo do que os nativos falam. (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:10:21)

Que pergunta difícil, eu vou deixar um monte de gente brava. Eu acho que, na minha opinião, para ter uma boa pronúncia é falar o mais parecido com um nativo. Eu entendo que há outras... há o momento de você ser entendido, ser entendido é sempre o mais importante. E eu não acho que todo mundo, cem por cento das pessoas, precisam ter a mesma pronúncia. Mas, que a pronúncia é, sim, necessária para um entendimento sem muitos ruídos. Então eu acredito que é bem importante. (fala de P6, entrevista semiestruturada – 00:05:34)

Eu gosto do conceito de inteligibilidade, então você precisa ser entendido. Mas é claro que eu entendo que ser entendido é um processo inicial, por que existem todos os processos de adaptação, de você ter uma pronúncia melhor [...] (fala de P7, entrevista semiestruturada – 00:08:13)

ah... quebrou as minhas pernas (risos) eu acho que é muito mais focado em você conseguir comunicar aquela palavra específica, diferenciar ela de palavras próximas do que almejar algum padrão, se é que faz sentido. Ah... pra algumas pessoas a pronúncia correta, pelo menos alguns alunos meus, é... eu consigo falar como tal pessoa? Eu não acho que isso seja uma boa meta. Eu acho que comunicar a mensagem que você quer, e saber diferenciar algumas palavras muito próximas, seria uma boa pronúncia. Saber trabalhar palavra por palavra do que você quer, mas mecanicamente. Não ter que parar, travar e pensar: ah, essa eu tenho que fazer um som mais longo, essa eu tenho que fazer um som mais curto. (fala de P8, entrevista semiestruturada – 00:16:21)

Se aproximar o máximo possível do falante nativo. (fala de P9, entrevista semiestruturada – 00:10:59)

Parece muito simplista, mas é você conseguir ser entendido, ok? (fala de P10, entrevista semiestruturada – 00:11:50)

Ai, que difícil. Eu acho que uma boa pronúncia é aquela que faz com que a minha mensagem seja transmitida. Tipo, eu quero passar uma mensagem... claro que eu não tenho poder sobre o que a outra pessoa vai entender, mas em aspecto comunicativo, assim, eu acho que uma boa pronúncia é aquela que eu vou falar e a pessoa que está conversando comigo vai entender o que eu quis dizer. (fala de P11, entrevista semiestruturada – 00:13:58)

que as pessoas consigam me entender, pra mim é não falar pra dentro também, às vezes eu falo pra dentro e eu sei disso, tanto em português quanto eu inglês, às vezes, tipo, quando eu fico com vergonha parece que eu como as minhas palavras e as pessoas não conseguem me ouvir. (fala de P12, entrevista semiestruturada – 00:04:27)

Esses excertos indicam que de maneira simplificada, para alguns participantes uma boa pronúncia equivale àquela que se parece com a do falante nativo (P1, P5, P6, P9), para outros participantes (P2, P4, P7, P8, P10, P11 e P12) uma boa pronúncia está associada aos conceitos de inteligibilidade. Apenas P3 não respondeu à pergunta imediatamente, ao invés disso manifestou seu desconforto com o uso dos adjetivos para descrever a pronúncia de alguém: “É difícil, né, medir isso, ter uma boa pronúncia. Eu não sei, eu não gosto de falar que tem o certo e tem o errado, tem a pronúncia boa ou a pronúncia ruim.” (fala de P3, entrevista semiestruturada – 00:13:59) Na continuidade da entrevista, porém, P3 definiu que “Para mim, uma boa pronúncia é um a pronúncia que eu consiga entender o que a pessoa está falando, e eu consiga talvez, assim, definir e imaginar a palavra gráfica.” (fala de P3, entrevista semiestruturada – 00:15:13).

Da mesma forma, com naturalidade, ao serem perguntados o que cada um achava de sua pronúncia em LI, os participantes responderam que era uma pronúncia boa.

Eu sinto que eu devo melhorá-la. [...] Não diria que não é boa, mas não diria que está no nível que eu gostaria. (fala de P1, entrevista semiestruturada – 00:10:45)

Eu acho boa, eu sempre tento melhorar (fala de P2, entrevista semiestruturada – 00:15:47)

Eu acho a minha pronúncia boa. (fala de P3, entrevista semiestruturada – 00:15:44)

Tem certas coisas que eu preciso trabalhar, mas, lembrando de feedbacks de professoras, eu acho que é ok. Certas coisas precisam ser trabalhadas, mas eu acho que é ok. (fala de P4, entrevista semiestruturada – 00:07:50)

Eu nunca avaliei, não sei. Eu tento ao máximo fazer como os professores explicam, assim, ou como às vezes eu vejo no dicionário, como eu acho que está ali no dicionário. Mas só que eu nunca cheguei a avaliar se, no geral, eu tenho uma boa pronúncia ou não. (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:11:08)

Eu acho a minha pronúncia boa, perto do nativo, mas não é nativo. (fala de P6, entrevista semiestruturada – 00:06:22)

Atualmente eu acho ela avançada, às vezes eu cometo alguns deslizes, mas eu acho que é um pouco de coisas que já estão fossilizadas (fala de P7, entrevista semiestruturada – 00:10:57)

Acho que... hoje se for considerar, por enquanto acho que é a minha parte mais fraca no inglês. Eu não considero ela ruim, mas... eu tive uma recepção positiva a ela, só que quanto mais eu vou trabalhando com a língua, mais eu vou aprendendo da língua, mais eu percebo que tem algumas nuances bem específicas do inglês que eu não consegui adquirir ainda. (fala de P8, entrevista semiestruturada – 00:17:20)

Normalmente eu acho boa, quando eu não estou nervoso ou quando eu não me deixo levar pelo emocional, eu acho que eu consigo ter uma pronúncia muito boa e, às vezes, até parecida com falantes nativos, sabe. Mas no geral, boa. (fala de P9, entrevista semiestruturada – 00:11:15)

Como a grande maioria das pessoas quase sempre consegue me entender, eu acho que ela é boa. (fala de P10, entrevista semiestruturada – 00:12:10)

Vamos lá, como que eu considero a minha pronúncia? Eu considero ela boa, é comunicável, assim. Acho que a minha pronúncia é boa pelo fato de pessoas me entenderem (fala de P11, entrevista semiestruturada – 00:15:44)

Eu acho boa. Não é perfeita, mas é boa (fala de P12, entrevista semiestruturada – 00:04:53)

Conforme as entrevistas foram se desenvolvendo, a tranquilidade e objetividade aparente dos participantes dão lugar para o desconforto quando eles explicam que não concordam ou não gostam dos termos bom ou ruim, certo ou errado quando aplicados à pronúncia:

Eu nunca pensei que a gente precisasse treinar essa musculatura para poder ter... não ter uma boa pronúncia, né, abre aspas, boa pronúncia. Mas para você conseguir produzir melhor. Eu acho que essa é a questão, produzir melhor, mas não ser o bom, né. Então acho que é isso, né. Não vou fazer, porque não dá, eu não sei fazer direito, eu preciso de muita prática ainda. (fala de P3, entrevista semiestruturada – 00:11:15)

Então eu acho que também eu não gosto de dizer que uma pronúncia é boa ou ruim, é um ponto também que eu não gosto de dizer que tem uma pronúncia bom ou ruim, mas você também, você tem que ter seus próprios parâmetros pra achar, assim, alguma coisa. Você tem que estar entendendo. (fala de P7, quarta rodada do círculo de diálogo – 00:27:34)

Sim, eu acho que essa questão, realmente, de pronúncia é boa, é complicado realmente definir o que é uma pronúncia boa, mas é claro que eu também vejo como pronúncia adequada, né. Acho que existe uma pronúncia adequada de algumas coisas. (fala de P7, sexta rodada do círculo de diálogo – 00:38:45)

Então eu não acredito que exista uma pronúncia objetivamente correta, porque pra mim não existe nada objetivo nas humanidades, porém a gente tem que fazer, sim, aquele esforço pra ser compreendido, ao mesmo passo que os outros têm que nos compreender. (fala de P8, terceira rodada do círculo de diálogo – 00:14:21)

Mas eu mantenho o meu ponto de que não existe uma pronúncia certa, porém eu compreendo a ideia de uma pronúncia boa ou ruim no sentido de inteligível ou não. (fala de P8, terceira rodada do círculo de diálogo – 00:14:21)

Bom, eu também descarto o certo e errado e coloco o inteligível, e acho que essa questão do bom e ruim fica bem subjetivo. Então bom pra mim é o que eu entendo, então alguns britânicos eu não acho bom porque eu não entendo, e ruim é o que eu não entendo. (fala de P10, quarta rodada do círculo de diálogo – 00:19:17)

Então, eu não acho que é legal a gente falar que existe uma pronúncia certa de uma coisa. Até porque, se a gente for pensar, até no português mesmo, pessoas falam algumas coisas de forma diferentes. Por exemplo, tem a palavra “ruim”, algumas pessoas falam “ruim”, outras pessoas falam “ruim”. E eu não sei se existe uma pronúncia certa sobre isso. (fala de P11, terceira rodada do círculo de diálogo – 00:11:28)

Eu não gosto da palavra certo e da palavra errado. Não sei, eu me sinto incomodada sendo professora de inglês, e falando assim na frente de uma sala de aula... (fala de P11, quarta rodada do círculo de diálogo – 00:19:17)

Bom, retomado o que eu falei anteriormente (risos) eu não gosto de dizer que uma pronúncia é boa, uma pronúncia é ruim, porque quem sou eu pra julgar a pronúncia dos outros, eu não sou ninguém, né. Então eu não concordo, eu não sei, pronúncia boa e inteligibilidade são coisas diferentes. É que eu não acho que esse conceito de pronúncia boa exista, então eu não sei se eu posso colocar isso dentro dessa frase porque eu não sei se isso existe. Porque eu não gosto de julgar coisas como boa ou ruim, ainda mais em relacionado à língua, que é uma coisa que é tão relativa, muda tanto dependendo dos lugares. (fala de P11, quinta rodada do círculo de diálogo – 00:35:49)

Eu também achei muito legal o que P12 falou sobre usar a palavra erros, é uma palavra meio pesada, né. E a gente já aprendeu quatro anos aqui, né: não usa erros, usa outra coisa. Então, talvez, eu acho... eu não concordo, mas é uma metáfora meio difícil de entender. Eu acho que a gente deveria ter várias rodadas dessa frase. (fala de P11, sétima rodada do círculo de diálogo – 01:07:53)

Então, não querendo usar os adjetivos certo e errado, bom e ruim, os participantes buscam outros recursos para se referirem a situações em que precisam qualificar a pronúncia, o que se mostrou uma tarefa difícil:

Não tinha pensado por esse ponto, mas o que eu tinha pensado inicialmente é que dá pra você se fazer ser entendido sem necessariamente ter aquela pronúncia perfeita, aspas né, pronúncia perfeita, por exemplo, de um nativo, alguma coisa assim, enfim. Você não precisa chegar a ser idêntico, mas você consegue se fazer entendido. Acho que é isso. (fala de P1, quinta rodada do círculo de diálogo – 00:09:25)

Eu nunca pensei que a gente precisasse treinar essa musculatura para poder ter... não ter uma boa pronúncia, né, abre aspas, boa pronúncia. Mas para você conseguir produzir melhor. Eu acho que essa é a questão, produzir melhor, mas não ser o bom, né. (fala de P3, entrevista semiestruturada – 00:11:16)

Eu acho que sim, um pouco sim. Mas só que também tem por que a pessoa não conhece como é a pronúncia mais adequada. (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:23:45)

Sim, eu acho que essa questão, realmente, de pronúncia é boa, é complicado realmente definir o que é uma pronúncia boa, mas é claro que eu também vejo como pronúncia adequada, né. Acho que existe uma pronúncia adequada de algumas coisas. (fala de P7, sexta rodada do círculo de diálogo – 00:38:45)

Eu fui mais ou menos por esse caminho, a ideia da autoridade à pronúncia não no autoritário, mas sim no: eu tenho um poder maior agora pela fala correta, entre aspas, por favor, esse correto, do inglês. E, querendo ou não, ela tem uma raiz na realidade, a gente tem aquela noção de que tal pessoa fala como falante nativo daquele lugar. Portanto, e aí a gente já acarreta que o inglês dele é melhor ou pior. Isso tanto no sentido de: ah, ele tem sotaque de brasileiro, portanto ele fala pior do que os outros falantes. (fala de P8, sétima rodada do círculo de diálogo – 00:48:42)

Eu acho que isso entrava um pouco na minha pronúncia, porque às vezes as pessoas pronunciam algumas coisas não devidamente, mas a gente entende. Mas eu não queria ser essa pessoa, eu queria ser a pessoa que iria pronunciar tudo devidamente, tudo de uma forma correta. (fala de P11, entrevista semiestruturada – 00:17:43)

às vezes a gente pode entender o que a pessoa tá falando e não necessariamente a pronúncia dela é boa, entre aspas. (fala de P12, quinta rodada do círculo de diálogo – 00:33:43)

Então sim, eu entendo, só que eu não acho que eles têm uma pronúncia consideravelmente boa, porque eu tenho que me esforçar demais, mas demais mesmo pra conseguir entender. (fala de P12, quinta rodada do círculo de diálogo – 00:34:06)

Tá, eu queria falar que eu também não gosto da pronúncia boa ou ruim, porque eu já falei, mas eu fiquei falando disso porque tá lá, e eu acho mais fácil falar sobre isso do que tentar criar um termo novo. (fala de P12, sexta rodada do círculo de diálogo – 00:40:29)

Eu vou voltar no exemplo dos meus alunos africanos que tão aprendendo inglês e português, que eu disse que eles não teriam uma pronúncia boa, entre aspas, porém eu acho lindo, eu gosto do jeito que eles falam. Só que mesmo assim eu não acho que seja boa, entre aspas, mas eu entendo. Mas eu não acho que qualquer pessoa entenderia o que eles estavam falando, porque eu, não sei, eu tava me esforçando para entender. Mas eu acho lindo, eu queria falar daquele jeito, e mesmo assim eu acho difícil. (fala de P12, sexta rodada do círculo de diálogo – 00:40:57)

A variedade de possibilidades de pronúncia defendida pelos participantes somada ao que os eles entendem por inteligibilidade parece ser incompatível com



qualquer julgamento sobre a pronúncia, de modo que os conceitos de certo e de errado, bom e ruim passam a ser rejeitados pelos participantes. Conforme indica a fala de P5, é como se em favor da tolerância a diferentes pronúncias não fosse possível dizer que uma pronúncia é certa ou errada:

Acho que na fala, se não de todos, mas pelo menos da maioria dos professores, assim, eu acho que dá para ver que... não é que eles não queiram que a gente não fale como nativo, mas só que... eu acho que a ideia é que a gente tem que ter uma concepção de que o inglês você não vai falar de um jeito certo. Nenhuma língua você vai falar de um jeito certo, porque tem várias formas de falar como um nativo, como eu já disse antes, que são formas diferentes, mas só que nem por isso uma delas está errada e a outra está correta. E acho que essa tolerância, não é que a gente tem que ignorar o nativo, mas a gente tem que tolerar as outras formas de falar. (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:14:34)

Apresento a seguir, outros trechos em que o dilema entre certo e errado, bom e ruim fizeram emergir esse desconforto. Primeiramente, com a fala de P3 na entrevista semiestruturada:

**P3:** É difícil, né, medir isso, ter uma boa pronúncia. Eu não sei, eu não gosto de falar que tem o certo e tem o errado, tem a pronúncia boa ou a pronúncia ruim.

**Pesquisadora:** Por que não pode ter certo e errado?

**P3:** Parece que estigmatiza, sabe? Não sei muito bem como explicar. É uma coisa que eu tenho dentro de mim, que não pode estar nem cem por cento certo e nem cem por cento errado. Sabe quando você fala para um aluno, assim: ah, exercício de vestibular, se tem sempre ou se tem nunca, não confia nele por que é um exercício que é uma pegadinha. Então eu acho que nunca vai ter um cem por cento bom e um cem por cento ruim. Eu acho que, tentando, você consegue ser mediano.

**Pesquisadora:** E aí não tem bom, então? Boa pronúncia não existe?

**P3:** Ah, existe, mas... ah, agora você me pegou. Existe boa pronúncia, mas depende, o que é bom para você, o que é bom para mim, o que é bom para todo mundo, entendeu? O bom ele vai variar de pessoa para pessoa. Então o bom...

**Pesquisadora:** E para você?

**P3:** Para mim, uma boa pronúncia é um a pronúncia que eu consiga entender o que a pessoa está falando, e eu consiga talvez, assim, definir e imaginar a palavra gráfica. Tipo, a pessoa falando e eu consigo pensar: ah, esse som vai me remeter a essas letras e junto dessa palavra. Acho que uma pronúncia boa vem a ser isso.

**Pesquisadora:** Ok. Como é que você considera a sua pronúncia, o que você acha dela?

**P3:** Eu acho a minha pronúncia boa.

**Pesquisadora:** Então existe bom, né?

**P3:** É.

**Pesquisadora:** E ruim, certo e errado.

**P3:** Sim, aí, para... eu acho a minha pronúncia boa, porque eu tento fazer direitinho o som. Mas talvez não seja boa para outra pessoa, talvez ela não me entenda, talvez eu não articule de uma forma entendível. Eu tenho a noção de que, às vezes, eu falo muito rápido e eu não consigo articular o som de maneira compreensível. Daí a pessoa, tipo [00:16:21]. Mas, acho que no geral ela é boa. Ela não é perfeita, né, ela é boa. Nossa, eu me contradisse tanto nos últimos minutos, nem sei se eu quero mais. (fala de P3, entrevista semiestruturada – 00:13:59)

Na entrevista de P4 também é possível ver que inicialmente foi fácil lidar com o conceito bom e ruim para avaliar a pronúncia, mas logo em seguida surgiu o desconforto. P4 já havia definido pronúncia boa como aquela que é possível entender, e tinha inclusive dado um exemplo de uma pessoa que não tem a pronúncia boa em inglês: “o filho do Bolsonaro” (fala de P4 da entrevista semiestruturada – 00:12:18), quando na continuidade da entrevista, sua fala indica aspectos paradoxais de suas crenças: “Não existe uma pronúncia boa ou ruim. Eu acho que existem diferentes formas de falar, e nem sempre o que você fala é compreendido. De repente você tem um sotaque ou, sei lá, uma maneira de falar que as pessoas não entendem. Mas não quer dizer que é boa ou ruim.” (fala de P4 da entrevista semiestruturada – 00:14:05). Logo em seguida, tratando da pronúncia de falantes nativos, o desconforto e a confusão de P4 se tornou visível pra nós duas:

Se você não consegue compreender, eu acho que não é muito bom. E se você consegue compreender, sim. Não sei se eu estou me contrariando em outras coisas que eu disse, mas eu acho isso, de... se você consegue compreender, é uma pronúncia boa, é ok. Mas se você não consegue entender... eu estou confusa.” (fala de P4, entrevista semiestruturada – 00:14:42)

Nesse momento, percebi as crenças de P4 como sendo dinâmicas (em alteração conforme falava), inconscientes (desconhecidas até o momento em que foram verbalizadas), emergentes (surgindo da interação social), dialógicas (sendo influenciadas pela voz que fazia perguntas), sociais (sensíveis à interação social) e principalmente paradoxais (contraditórias entre si).

Da mesma maneira, P5 também respondeu à pergunta sobre boa pronúncia com facilidade: “Seria tentar chegar mais próximo do que os nativos falam” e usou a palavra “correta” para se referir à pronúncia, sem se dar conta de que logo mais se sentiria desconfortável ao usar aquele adjetivo para qualificar a pronúncia de alguém: “... tem alguns casos que são... é mais importante você ter a pronúncia correta do que

em outros. Certas palavras a gente até consegue entender quando é pronunciada de uma forma um pouco diferente do comum”. (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:09:06). Conforme a entrevista se desenvolveu, P5 teve dificuldades com a escolha de palavras, como mostra o trecho a seguir:

**Pesquisadora:** Entendi. E você acha que não existe certo ou errado?

**P5:** É uma pergunta complicada. Tem o jeito errado, mas só que não é o jeito..., mas não tem um jeito certo, também. Não tem só uma forma padrão de se falar.

**Pesquisadora:** É como se tivesse várias formas certas...

**P5:** E também tem algumas erradas.

**Pesquisadora:** E tem erradas. Está bom. Ok. O que você acha que é preciso fazer para ter boa pronúncia da língua?

**P5:** Uma boa pronúncia? Eu acho que tem que ouvir bastante e praticar. Mas só que eu acho que quando a gente está ouvindo alguma pronúncia, assim, que a gente alcançar a mesma pronúncia, eu acho que quanto mais a gente ouve, melhor essa noção que a gente tem de como que é a forma certa.

**Pesquisadora:** Parece que tem uma forma certa, né, então.

**P5:** É (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:15:31)

Com isso, grande parte da entrevista de P5 se dá com uma extensiva busca por palavras e expressões que pudessem fundamentar seus conceitos de forma que eles se apresentassem de maneira consistente com o que P5 tentava expressar. E, esse aspecto é significativo para esta pesquisa, ao passo que entendemos o sistema conceitual humano como uma estrutura que estabelece relação entre comunicação e linguagem (LAKOFF; JOHNSON, 2003), que por sua vez evidencia as maneiras como compreendemos nossas experiências. Observando os dados, mais adiante, depois de uma breve pausa em sua fala, P5 reconhece a tentativa de evitar as palavras certo e errado para se referir à pronúncia:

**Pesquisadora:** Você acha que esses casos aí que você está dizendo das pronúncias serem difíceis é porque elas têm muita interferência, ou não é o caso?

**P5:** Eu acho que sim, um pouco sim. Mas só que também tem por que a pessoa não conhece como é a pronúncia mais adequada.

**Pesquisadora:** O que você está pensando, P5?

**P5:** É que eu estou tentando evitar a palavra certo ou errado.

**Pesquisadora:** Te incomoda dizer que tem o certo e que tem o errado?

**P5:** Hoje sim. Agora, no quinto período de Letras/Inglês, me incomoda, porque eu tenho agora uma visão de que certo e errado é algo muito extremista. Então eu acho que tem vários tons de certo e vários tons de errado nesse meio termo. (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:23:36)

A fala de P6 é a única que permanece consistente no que diz respeito à pronúncia boa. Ela inicia apoiada na figura do falante nativo e permanece fundamentada nesse conceito até o final, como se vê no trecho a seguir, da entrevista de P6:

Que pergunta difícil, eu vou deixar um monte de gente brava. Eu acho que, na minha opinião, para ter uma boa pronúncia é falar o mais parecido com um nativo. Eu entendo que há outras... há o momento de você ser entendido, ser entendido é sempre o mais importante. E eu não acho que todo mundo, cem por cento das pessoas, precisam ter a mesma pronúncia. Mas, que a pronúncia é, sim, necessária para um entendimento sem muitos ruídos. Então eu acredito que é bem importante. (fala de P6, entrevista semiestruturada – 00:05:34)

Para P6, essa crença não se apresenta contraditória, ao invés disso, ela se mostrou consolidada ao longo da entrevista como no trecho em que ela fala sobre sua pronúncia: “Eu acho a minha pronúncia boa, perto do nativo, mas não é nativo. Eu morei dois anos nos Estados Unidos, ninguém conseguia dizer que eu não era de lá, quando falava comigo. Mas se alguém falasse: ela não é daqui, passava uma hora e falavam: ah, agora eu ouvi.” (fala de P6, entrevista semiestruturada – 00:06:23)

### 6.3.3 FALANTE NATIVO

um crush antigo

Ainda que as discussões sobre ILF frequentes no Curso de Letras Inglês da UTFPR-CT não privilegiem os estereótipos de alto status que os sotaques britânico e americano ostentam, alguns trechos das entrevistas semiestruturadas apontam, surpreendentemente, a importância e o destaque atribuídos ao falante nativo. (HUDSON, 1980). Para P7 ainda que você não saiba muito inglês, se o pouco que você sabe for parecido com a pronúncia britânica, as pessoas ao seu redor lhe atribuirão mais importância: “Principalmente por causa do emprego, porque você parecer um nativo... às vezes você, nem precisa, você pode ter um, não saber tanto, mas você fazer aquela pronúncia do inglês britânico, as pessoas vão achar você muito mais importante.” (fala de P7, entrevista semiestruturada – 00:16:06).

Mas, P7 não é o único participante que menciona essa importância. Ao falar da pronúncia de um aluno, que P8 não considera boa, ele explica que sua avaliação

tem como base aspectos estéticos da pronúncia e traz um comentário sobre RP que reforça o estereótipo de status atribuído ao RP:

Eu acho que mais por estética, nesse caso. Porque, como ele forçava as palavras pra soar chique, porque o sotaque britânico é chique, a gente tem essa concepção, não era necessariamente que eu não tivesse a capacidade de compreender aquela, que ele não conseguisse... mas sim de que ele tava tentando forçar uma pronúncia ou nesse caso uma palavra que não condizia no mínimo com o discurso naquele momento. (fala de P8, entrevista semiestruturada – 00:27:30)

Apesar de ter sido verbalmente expresso como uma figura que não precisa ser usada como modelo para o ensino de pronúncia em LI, o falante nativo foi positivamente caracterizado a partir de outros aspectos no espaço de crenças dos participantes desta pesquisa. Trago aqui falas que mostram o efeito do falante nativo sobre a aprendizagem como sendo um desafio que instiga os participantes desta pesquisa e ao mesmo tempo sela positivamente a trajetória de aprendizagem de LI, conferindo-lhes um sentimento de realização pessoal e validação de suas produções orais. Vemos isso em alguns trechos:

eu acho assim, eu sempre tive esse pensamento de: eu só vou sentir que eu concluí, mesmo, não exatamente concluir, a gente sempre vai aprendendo, mas no sentido de que: ok, agora eu estou num nível ótimo, só quando realmente, eu conseguir sair do Brasil e ter uma experiencia fora do país, porque com nativo é uma coisa diferente, como ambiente é uma coisa diferente, tem um *input* todo diferente, então é meu objetivo. Mas não tenho dinheiro ainda. (fala de P1, entrevista semiestruturada – 00:02:14)

Que pergunta difícil, eu vou deixar um monte de gente brava. Eu acho que, na minha opinião, para ter uma boa pronúncia é falar o mais parecido com um nativo. Eu entendo que há outras... há o momento de você ser entendido, ser entendido é sempre o mais importante. E eu não acho que todo mundo, cem por cento das pessoas, precisam ter a mesma pronúncia. Mas, que a pronúncia é, sim, necessária para um entendimento sem muitos ruídos. Então eu acredito que é bem importante. (fala de P6, entrevista semiestruturada – 00:05:34)

Eu acho a minha pronúncia boa, perto do nativo, mas não é nativo. Eu morei dois anos nos Estados Unidos, ninguém conseguia dizer que eu não era de lá, quando falava comigo. Mas se alguém falasse: ela não é daqui, passava uma hora e falavam: ah, agora eu ouvi. Então tem alguma coisa, mas não é... (fala de P6, entrevista semiestruturada – 00:06:23)

Ah, dá um orgulho, assim, na verdade. Eu gosto de ter a pronúncia o mais parecido com nativo possível, e eu sei que não é em todos os momentos. Não são todos os momentos que eu tenho a pronúncia parecida com nativo. (fala de P6, entrevista semiestruturada – 00:10:50)

Apesar da satisfação pessoal obtida pela chancela do falante nativo, a relação dos aprendizes com essa figura não é sempre harmoniosa. Ao contrário, em vários

momentos das entrevistas semiestruturadas ela emergiu como conflitante, como P7 afirma conscientemente:

**Pesquisadora:** Você acha importante ter a pronúncia parecida com a do falante nativo?

**P7:** Hoje em dia eu es... tenho dúvida entre duas visões conflitantes.

**Pesquisadora:** Você tem o quê?

**P7:** Duas visões conflitantes. Então eu penso realmente na questão de língua franca, e eu também defendo que existe um inglês brasileiro. Então... até esses tempos alguém me perguntou: ah, mas que inglês você fala? Eu falo: ah, o inglês brasileiro. Que inglês você prefere? O inglês brasileiro. Porque eu não posso me distanciar, se eu falo inglês britânico, não, eu não tenho qualquer contato com a língua nativa, eu tenho contato com o que eu consigo... com o que eu falo aqui, né.

**Pesquisadora:** Então você acha que não é importante ter a fala parecida, né?

**P7:** Eu acho que é importante, mas eu também vejo que em certos contextos, algumas pessoas, especialmente quando você está dando aula, elas vão te pedir muito a fala igual à do nativo. Principalmente se você vai pedir emprego como professor de língua inglesa, você tem que dar aquela parecida com aquele nativo, você tem que ter um “*hot*” mais inglês, para chamar a atenção de que, talvez, você saiba falar um sotaque mais britânico. Então eu acho que nesse ponto, às vezes você precisa ensinar um pouco, principalmente dentro do curso de Letras, precisa ficar parecido com o nativo. Principalmente por causa do emprego, porque você parecer um nativo... às vezes você, nem precisa, você pode ter um, não saber tanto, mas você fazer aquela pronúncia do inglês britânico, as pessoas vão achar você muito mais importante. (fala de P7, entrevista semiestruturada – 00:14:52)

Caracterizando mais um pouco os sentimentos conflitantes de P7 em relação ao falante nativo, ao ser perguntado se gostaria de ter um professor que falasse inglês brasileiro, termo trazido por ele, P7 respondeu afirmativamente, mas seus argumentos trazidos são confusos, o que reafirma seus conflitos:

**P7:** Atualmente, sim. Eu acho que sim, eu acho que facilita bastante as coisas. Eu vejo isso porque a gente tem vários livros de inglês britânico. Eu acho que é o que as pessoas mais enfocam, né. Toda minha... em toda parte que eu fiz inglês sempre tinha: não, a gente vai estudar o inglês britânico. Os livros sempre são do inglês britânico, sempre tem aquelas imagens da Inglaterra. É bem raro, realmente, de eu ver alguma coisa de inglês americano. Acho que só o CALEM que eu vejo, assim, que fala o inglês americano. Os outros lugares falam: não, inglês britânico. Nem que os áudios, às vezes, sejam coisa do tipo coisas que acontecem nos Estados Unidos, mas eles usam o inglês britânico.

**Pesquisadora:** Então você preferiria ter aula com um professor que tivesse inglês brasileiro e não inglês britânico?

**P7:** Sim. Porque eu acho que facilita muitas coisas, por exemplo. Os adjetivos, por exemplo, as vão usar... os exemplos, são totalmente irregulares. Às vezes são coisas que a pessoa nunca viu, os textos, às vezes... não que isso não seja interessante, as pessoas têm que conhecer um pouco mais as coisas. Mas talvez trazer um pouco mais para perto da nossa realidade, o que nós vivemos, sobre o inglês que a gente observa aqui, né. Eu gostaria de... eu não sei se existem alguns materiais em português realmente focado como brasileiro, mas seria interessante. (fala de P7, entrevista semiestruturada – 00:16:37)

O falante nativo também é entendido, ainda que inconscientemente, como um interlocutor que tem menos habilidade ou disposição para uso dos recursos que caracterizam o contexto de ILF, como estratégias de comunicação (GILES; COUPLAND; COULAND, 1991; JENKINS, 2000, RICHARDS; BURNS, 2012), elementos de acomodação e competência intercultural (HOUSE, 2012). Para P9, interações comunicativas entre falantes nativos e não nativos exigem que os aprendizes tenham mais acurácia por conta da menor empatia dos falantes nativos. Ao falar de sua mãe, que usa a LI no trabalho, P9 menciona as relações

**Pesquisadora:** Se ela trabalhasse para um outro ramo, se fosse um outro tipo de cliente, que não lidasse com essa estrutura que você chama de rígida, da parte do cliente que é da linha religiosa, você acha que isso também poderia ser um problema para ela?

**P9:** Depende. Se ela fosse falar com nativos, eu acredito que sim. Se ela fosse falar com outras pessoas não nativas, eu acredito que não teria tanto problema. Mesmo porque, essas pessoas também aprenderam inglês ou estão aprendendo inglês, né, vão estar em estágios parecidos com o dela. Então eu acho que elas teriam um pouco mais de compreensão. (fala de P9, entrevista semiestruturada – 00:10:00)

No entendimento de P9, o fato de a interação comunicativa se dar entre dois aprendizes, ou seja, dois falantes não nativos, facilita a comunicação em comparação com uma conversa que acontece entre um falante nativo e outro não nativo.

Um outro trecho confuso está na fala de P12. Para essa participante, usar o falante nativo como modelo não se constitui em um problema, uma vez que ela mesma alcançou sua boa pronúncia ao se dedicar a assistir séries na tentativa de falar como os personagens daqueles programas falam. Aparentemente, o problema está no objetivo pelo qual você se apoia no falante nativo no processo de aprendizagem:

**Pesquisadora:** O que você acha que é preciso fazer para ter boa pronúncia em LI?

**P12:** Boa pronúncia, bom o que eu fiz pra tentar ter a minha boa pronúncia, eu assisti muita série, escutei e tentava repetir igual eles fazem. Mas, não pra falar igual o nativo porque eu sei que eu não falo, mas para tentar ser entendida.

**Pesquisadora:** Uhum. Então seria essa exposição a língua

**P12:** É... uhum... Ouvir bastante, prestar atenção como que falam

**Pesquisadora:** Uhum... e daí, de alguma maneira fazer igual

**P12:** Ou parecido. (fala de P12, entrevista semiestruturada – 00:05:55)

Nessa concepção, tentar falar como um nativo com o objetivo de ser entendido é uma boa alternativa para a aprendizagem, ao passo que tentar falar como um nativo com o objetivo de falar como um nativo é reprovável. Com isso, da mesma forma que o termo inteligibilidade surge nas conversas sobre ILF como sendo um conceito obrigatório e representante de conhecimentos linguísticos pós estruturalistas, a rejeição pelo falante nativo também se mostra como obrigatória. De alguma forma, esses dois conceitos emergem com naturalidade, como que na tentativa de demonstrar a atualidade dos conhecimentos dos acadêmicos, ainda que eles não tenham se apropriado das implicações que esses conceitos carregam, ou ainda que não concordem com essas implicações. Essa constatação mais uma vez configura um sistema de crenças que se apresenta dialogicamente, carregando vozes dos alunos, dos professores e do Curso; fundamentalmente paradoxal e contraditório, a partir das inconsistências, conflitos e desconfortos destacados das falas dos participantes, inconsciente, dinâmico e emergente à medida que a verbalização revela entendimentos desconhecidos para os participantes e ao mesmo tempo os modifica; e de igual modo, socialmente construído a partir das experiências vividas ou ouvidas pelos participantes desta pesquisa, não apenas durante sua participação nos procedimentos metodológicos mas também em sua trajetória de aprendizes como um todo.

#### 6.4 CARACTERÍSTICAS DESSAS CRENÇAS

conferindo as cores que a caixa preta tem

O entendimento sobre crenças adotado nesta pesquisa é de que elas representam formas de pensar que se caracterizam por serem sociais e individuais, dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas,



experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, inconscientes e dialógicas. Analisando as crenças dos participantes desta pesquisa, trato dessas características não individualmente, mas a partir de uma relação que estabeleço entre elas, explorando o aspecto multidimensional e multifacetado do sistema de crenças (BARCELOS, 2015). Nessa relação, o fator inconsciente das crenças é percebido a partir do momento em que essas crenças se comportam de forma dinâmica. Ou seja, no momento em que as falas dos participantes evidenciam que suas crenças se modificam e conseqüentemente emergem, elas deixam de ser desconhecidas ou inconscientes e ocupam um status de existência consciente no imaginário de crenças desses participantes. Caracteristicamente, a emergência das crenças que as torna conhecidas se dá como resultado de ações e reações, chamadas por Wenger (2010) de experiências, o que as torna formas experienciais de pensamento em grande parte apoiadas nas interações sociais em que as pessoas atuam e nos contextos onde estão inseridas. Assim, as vozes de pessoas que participaram dessas interações sociais, bem como as vozes provenientes de estudos, leituras e instituições, também são vistas como integrantes do processo de geração, modificação e reconhecimento de crenças. Não quero dizer com isso que desprezo o aspecto não linear de nosso sistema de crenças (BARCELOS, 2015) e que todas elas sejam dependentes dessa relação. Reconheço que elas podem operar independentemente da associação que estou considerando aqui. Não se trata de um padrão ao qual as crenças estejam todas sujeitas, mas trata-se da constatação de um entrelaçamento de características percebido nas crenças dos participantes desta pesquisa. Assim, apresento primeiramente um grupo de crenças que são reconhecidas como “inconscientes”, “dinâmicas e emergentes”, “experienciais”, “socialmente construídas e contextualmente situadas”, e “dialógicas”.

#### 6.4.1 ENTRELAÇAMENTO DE CARACTERÍSTICAS

um emaranhado de fios

Em vários trechos das entrevistas e círculos de diálogo, os participantes desta pesquisa entraram em contato com crenças que até o momento das interações eles não sabiam que existiam, por isso eram inconscientes (ROKEACH, 1968; WOLTERS, 2019). Esse momento em que a crença emerge em situações de ordem prática e cotidiana (WOLTERS, 2019), e permite ao participante entrar em contato com uma

forma de pensar que até então era desconhecida é o ponto de partida que escolhi para lidar com o que chamo de processo de entrelaçamento das características das crenças. Para ilustrar esse entrelaçamento, apresento o Diagrama 1, que além das características das crenças, mostra a integração das experiências resultantes da fala dos participantes desta pesquisa e que revela ideias de seu sistema conceitual:

DIAGRAMA 1 – ENTRELÇAMENTO DE CARACTERÍSTICAS DAS CRENÇAS



Fonte: a autora (2020)

Esse diagrama representa a relação existente entre a linguagem e o sistema conceitual humano, de modo que nesta pesquisa o último é expresso e conhecido através da fala dos participantes durante as entrevistas semiestruturadas e os círculos de diálogo. Nesse processo, o sistema de crenças que se caracteriza por ser dinâmico, completo, não linear, integrado, multifacetado e multidimensional é representado pelas múltiplas possibilidades de integração entre um evento e outro e entre uma característica e outra das crenças. A partir dessa relação, nessas interações sociais decorrentes dos instrumentos de geração de dados, as crenças já existentes e as que são construídas social e dialogicamente na própria interação afloram no sistema de crenças dos participantes, o que permite que eles tomem consciência de sua existência. Ao compartilhar essas crenças nas experiências cotidianas de interação social, vê-se o dinamismo das crenças em um processo de modificação e de geração de novas crenças.

Trago alguns excertos que representam esse momento de constatação ou de reconhecimento da crença promovido pelo afloramento e dinamismo com que ela se expressa e que também caracteriza nosso sistema de crenças (BARCELOS, 2015):

**P5:** Eu acho que sim, um pouco sim. Mas só que também tem por que a pessoa não conhece como é a pronúncia mais adequada.

**Pesquisadora:** O que você está pensando, P5?

**P5:** É que eu estou tentando evitar a palavra certo ou errado.

**Pesquisadora:** Te incomoda dizer que tem o certo e que tem o errado?

**P5:** Hoje sim. Agora, no quinto período de Letras/Inglês, me incomoda, porque eu tenho agora uma visão de que certo e errado é algo muito extremista. Então eu acho que tem vários tons de certo e vários tons de errado nesse meio termo. (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:23:47)

Esse trecho da entrevista de P5, já usado anteriormente para tratar de seu desconforto com o conceito de certo e errado atribuído à pronúncia, também representa o caráter emergente aplicado às crenças. Enquanto falava, foi como se esse participante tivesse uma epifania marcada pelo silêncio, que depois de uns instantes foi interrompido por minha pergunta. Essa epifania deu espaço para que a crença de P5 sobre certo e errado emergisse mostrando também as vozes que a influenciaram, neste caso, as vozes do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT, que representam as interações entre e com professores, alunos, teorias,

eventos, cursos de extensão, conversas nos queijos<sup>137</sup> e todas as outras formas de experiência entre as pessoas e o contexto no qual os participantes desta pesquisa estão inseridos, podendo ser, inclusive, em outros ambientes que não o acadêmico. Da mesma forma que P5, outros participantes se expressaram indicando o momento em que suas crenças deixaram de ser inconscientes e emergiram como resultado da experiência vivida nesta pesquisa, nas entrevistas e nos círculos de diálogo:

Eu nunca tinha pensado nisso, mas eu acho que a possibilidade de acontecer isso é muito grande, porque a estrutura linguística é diferente e os costumes são diferentes também, né. Então, eu acho que quando eu estou lá eu me comporto de um jeito americanizado, entre aspas, e quando eu estou aqui eu me comporto normalmente. E isso influencia muito na maneira com que a gente se porta... (fala de P9, entrevista semiestruturada – 00:03:55)

Então a minha pronúncia, devia ser horrível, eu acho que devia ser bem engraçado, né, eu não lembro muito bem. Mas pensando bem, agora, assim, eu acho que foi um desafio muito grande. Aí lembro até que quando eu vim pra faculdade, eu tive a primeira aula em inglês e eu fiquei: nossa, que louco, se eu tivesse isso desde quando eu comecei a aprender inglês a minha pronúncia teria sido muito melhor desde o começo. (fala de P11, primeira rodada do círculo de diálogo – 00:01:26)

Eu achei essa ideia da percepção, que o P10 falou, bem interessante, eu não tinha pensado nisso. E na verdade eu acho que faz total sentido, e a gente já aprendeu isso também. E eu acho que muitas vezes a gente também não percebe isso na sala de aula, com os nossos alunos. Eu não sei se a gente pode falar sobre os alunos, mas quando os alunos falam, por exemplo, uma palavra, a gente fica: nossa, mas como assim você pronunciou... eu fico pensando às vezes por que será que pronuncia dessa forma. E muitas vezes é porque teve dificuldade pra entender o som mesmo que tinha naquela palavra, e eu não pensava nisso antes. (fala de P11, segunda rodada do círculo de diálogo – 00:05:50)

Esse emaranhado de características que proponho como resultado da análise dos dados tem base nos trechos que apresento aqui. Porém, sei que esses excertos escritos, isoladamente, podem não servir de comprovação para o que estou proponho, que demanda consideração de outros elementos linguísticos encontrados na expressão da linguagem oral usada pelos participantes, como seus movimentos corporais evidenciados pelas expressões faciais e suas pausas. Contextualmente falando, nas entrevistas e círculos de diálogo implementados nesta pesquisa, as horas de gravação foram preenchidas com falas e também com sentimento de descoberta e constatação de si mesmo por parte dos participantes, misturado com o desconforto

---

<sup>137</sup> Queijos são as mesas amarelas fixas, dispostas em área de uso comum da UTFPR-CT, ao ar livre, entre árvores de baixo porte.

provocado pelo reconhecimento do novo em seu sistema de crenças e pela dificuldade de articular essa novidade com outras crenças que se apresentam de forma contraditória às novas.

Em alguns momentos das entrevistas e dos círculos de diálogo, a universidade, o curso, os professores e os colegas dos participantes foram revelados como fontes dialógicas das crenças que compõem o espaço de crenças dos participantes desta pesquisa, o que ao mesmo tempo estabelece o caráter social, contextual e experiencial dessas crenças:

Então, na faculdade a gente aprende que não é bom a gente ter essa concepção de que você tem que falar como um nativo, porque existem várias formas de falar como um nativo, né, então não tem só uma forma correta. Mas só que, eu me baseio por colegas do curso mesmo, que eu sei que tem bastante gente que já teve contato com nativos, que já foi morar em países que falam o inglês como língua materna. Então, pelo que eles falam, a forma como eles falam, eu acho que é aquela pronúncia que eu quero ter. Eu não sei explicar bem como que é essa pronúncia, mas é isso. [...] (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:12:25).

Na verdade, é assim, não lembro de nenhum caso específico de que algum professor disse exatamente que a gente não tem que falar como nativo, mas só que fica implícito. Acho que na fala, se não de todos, mas pelo menos da maioria dos professores, assim, eu acho que dá para ver que... não é que eles não queiram que a gente fale como nativo, mas só que... eu acho que a ideia é que a gente tem que ter uma concepção de que o inglês você não vai falar de um jeito certo. Nenhuma língua você vai falar de um jeito certo, porque tem várias formas de falar como um nativo, como eu já disse antes, que são formas diferentes, mas só que nem por isso uma delas está errada e a outra está correta. E acho que essa tolerância, não é que a gente tem que ignorar o nativo, mas a gente tem que tolerar as outras formas de falar.” (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:14:20)

... eu percebi que é verdade, eu acho que a gente deveria tá orgulhoso. Todo mundo conseguiu embasar, sustentar. Eu nem tinha reparado o quanto a gente evoluiu nesse sentido, e tô feliz que a teoria ainda tá fresca na mente, ainda bem, né, tá acabando o curso agora. (fala de P5, entrevista semiestruturada – 00:14:20)

E a gente já aprendeu quatro anos aqui, né: não usa erros, usa outra coisa. Então, talvez, eu acho... eu não concordo, mas é uma metáfora meio difícil de entender. Eu acho que a gente deveria ter várias rodadas dessa frase. (fala de P11, sétima rodada do círculo de diálogo – 01:07:58)

É que a gente não percebe, porque a gente já se acostumou com o que a gente é agora. Nossa, mas eu pensando na P11 em 2016, eu era a maior manezona. E eu acho que eu nunca ia pensar nessas coisas que eu falei, todo mundo falou aqui, porque a gente também não tinha estudado nada sobre isso, né. (fala de P11, décima primeira rodada do círculo de diálogo – 01:14:06)

As falas desses participantes evidenciam a maneira como a construção das crenças se dá em seus contextos de interação através de suas experiências em

âmbitos sociais, apesar de também serem individualmente caracterizadas. O trecho a seguir representa a dificuldade emocional de articular com as novas crenças e de acomodá-las no mesmo espaço que as outras, por se oporem de alguma forma ou por serem contraditórias e paradoxais:

Então eu não sei se eu tô sendo hipócrita, eu não sei, na verdade, se eu sou hipócrita de falar que eu não gosto que exista uma pronúncia certa ou errada. Mas eu gosto que corrijam a minha pronúncia, e eu corro muito atrás de dicionários pra saber como que as palavras são pronunciadas, pra não levar pra sala de aula uma pronúncia inadequada. (fala de P11, segunda rodada do círculo de diálogo – 00:12:00)

O conflito de P11 quanto ao aspecto contraditório e paradoxal de suas crenças foi o mais evidenciado entre todos os participantes, como pode se observar pela frequência com que suas falas são trazidas nos resultados e análise dos dados. Para P11 é claro e evidente que não existe pronúncia certa ou errada. Além disso, P11 argumenta em favor desse entendimento por várias vezes tanto na entrevista quanto no círculo de diálogo. Porém, sua vontade de melhorar a pronúncia em LI, seu esforço para que isso aconteça, seu desejo de falar como os personagens de *Friends* e seu senso crítico a respeito de sua própria pronúncia quando iniciou o Curso de Letras Inglês agem sobre P11 como forças opostas à bandeira que representa sua crença de que não há pronúncia certa ou errada. A forma como as crenças se apresentam paradoxalmente também está relacionada a hipótese deste trabalho: a fala dos participantes indica conceitos relacionados a ILF e seus desejos e esforços se relacionam aos conceitos de ILE. De maneira geral, parte das respostas oferecidas as perguntas de número 7, 13 e 16 da entrevista semiestruturada (APÊNDICE 4) apontam para a hipótese da pesquisa, agora convertida em fato. As perguntas são: 7) Pra você, o que é ter uma boa pronúncia?, 13) Você acha importante ter a pronúncia parecida com a de um falante nativo? e 16) Como você se sentiria se alguém te confundisse com um falante nativo por causa da sua pronúncia?

A maior parte dos participantes (P2, P3, P4, P7, P8, P10, P11 e P12) fez referência ao conceito de inteligibilidade, que remete à ILF, para falar sobre o que entende por pronúncia boa. Porém, ao serem perguntados se consideravam importante ter a pronúncia parecida com a de um nativo, alguns responderam que sim (P7, P8, P10, P11 e P12), como também disseram que se sentiriam elogiados aos serem confundidos com um falante nativo, fazendo referência ao sentimento de

felicidade, orgulho, satisfação e recompensa de investimento financeiro. Os participantes P2, P3 e P4 disseram que não consideram importante ter a pronúncia parecida com a de um nativo, o que entendo ser consistente com as respostas dadas à pergunta 7. Porém, P2 complementou sua resposta dizendo que apesar de não considerar esse aspecto como importante, disse que é um objetivo pessoal seu e que se sentiria “um pouco bem” ao ser confundido com um falante nativo. Apesar de P3 e P4 não acharem que a pronúncia parecida com a de um nativo é importante, ainda assim responderam que se sentiriam bem elogiados se isso acontecesse.

Os participantes P1, P5 e P6 não abordaram o conceito de inteligibilidade para falar sobre boa pronúncia, ao invés disso usaram a figura do falante nativo. De forma consistente com essa primeira resposta, esses participantes disseram que se sentiriam felizes e orgulhosos se fossem confundidos com um falante nativo e que isso significaria que estariam “falando bem e falando direito a LI” (fala de P1 da entrevista semiestruturada – 00:21:31). Mas, suas respostas à pergunta de número 13 trouxeram o aspecto paradoxal para os dados: eles disseram que não acham importante que a pronúncia seja parecida com a de um nativo. Ao mesmo tempo, P6 disse que tem esse objetivo para si e P5 complementou que não sabia responder bem essa pergunta porque considera que a pronúncia de um nativo é difícil de ser entendida. A combinação dessas três perguntas só não se mostrou de forma contraditória nas crenças de P9 que ao responder sobre pronúncia boa fez referência ao falante nativo, disse que achava importante ter a pronúncia parecida com a de um nativo e que se sentiria elogiado ao ser confundido com um, fazendo menção de situações em que isso já aconteceu.

É nesse contexto que os participantes entraram em contato com sentimentos de desconforto e de conflito, ao passo que eles mesmos percebiam que suas crenças se moviam fortemente para uma direção em um determinado momento, e fortemente para outra direção em outro momento, como que oscilando à imagem de um pêndulo, que já foi aqui usado para caracterizar diferentes momentos de pesquisas sobre pronúncia de LE (JONES, 2012; THOMSON; DERWING, 2015). Esses dados diferem de uma de minhas expectativas sobre a hipótese desta pesquisa. Inicialmente, eu imaginava que no grupo de alunos do 8º período houvesse um número menor de participantes que responderiam afirmativamente à pergunta “Você acha importante ter a pronúncia parecida com a de um falante nativo”. Essa minha expectativa previa que o tempo de estudo e contato com os conceitos que norteiam o ILF, bastante presentes

no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT, distanciasse os alunos da figura do falante nativo. Esse antigo *crush*, forma como usei para representar o falante nativo metaforicamente, foi de fato bastante rejeitado retoricamente durante as entrevistas e círculos de diálogo. No entanto, ao responderem objetivamente à pergunta de número 13 os seis participantes concluintes do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT disseram que ter a pronúncia parecida com a de um falante nativo era importante.

A seguir, trago as considerações finais deste trabalho a partir de uma recapitulação do caminho percorrido por esta pesquisa e encerro com minhas ponderações sobre as limitações que esta investigação apresenta e com sugestões para futuros trabalhos sobre crenças a respeito de pronúncia de LI.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

um último pronunciamento antes do próximo

Apresento aqui, uma breve descrição da trajetória teórica e prática desta pesquisa, resgatando os conceitos e o resultado da análise dos dados desta investigação. Também dialogo com a hipótese, os objetivos e as perguntas desta pesquisa, apresentados no Capítulo 1 e trago questionamentos que podem contribuir com as reflexões já existentes sobre a caracterização de crenças. Ainda, abordo as limitações desta pesquisa e apresento sugestões para novos trabalhos na área.

Como aporte teórico para conduzir esta investigação, trouxe nos Capítulos 2, 3 e 4 conceitos sobre pronúncia e crenças de LI, que representam o objeto de estudo deste trabalho, e metáfora conceitual, que representa o processo de análise dos dados. Essa é a espinha dorsal teórica desta pesquisa, que se dedicou a conhecer as crenças de dois grupos de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT a respeito da pronúncia de LI, através do processamento metafórico dos dados gerados pela entrevista semiestruturada que cada um dos 12 participantes concedeu. Como resultado desse processamento metafórico dos dados, elaborei quatro inventários metafóricos de crenças: 1 – crenças explícitas dos participantes (QUADRO 18); 2 - crenças processadas das entrevistas feitas com os participantes do 5º período do Curso de Letras Inglês (QUADRO 19); 3 – crenças processadas das entrevistas feitas com os participantes do 8º período do Curso de Letras Inglês (QUADRO 20) e 4 - relação transversal entre as metáforas que representam as crenças dos participantes do 5º e do 8º período do Curso de Letras Inglês (QUADRO 21). Apoiada nos conceitos que compõem essa espinha dorsal teórica e nos dados gerados através de dois círculos de diálogo, discuti as metáforas que representam as crenças dos participantes, analisei as características que elas trazem e dialoguei com conceitos relacionados ao construto de pronúncia encontrados nessas crenças.

Sobre pronúncia, o Capítulo 2 desta pesquisa destacou a relação que esse conceito tem no processo de construção de identidade dos aprendizes (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996) e a forma como a pronúncia se entrelaça com o grau de confiança que cada aluno pode ter sobre si, com o valor próprio que podem se atribuir, além de oferecer uma noção sobre como cada um é visto por aqueles com quem interagem em LE. Nessa mesma perspectiva, ao contribuir com a construção de identidade, ao invés de ser entendida como um prejuízo, a pronúncia estrangeira pode

ser uma vantagem para os alunos ao agir sobre seu senso de comunidade, de acordo com Dalton e Seidhofer (1994). Além disso, a pronúncia é responsável por alterar as emoções dos alunos de LE de uma forma que nenhum outro aspecto da língua é capaz de fazer. Na prática, significa que a pronúncia modifica a “força mais influente na aquisição de línguas” (SCOVEL, 2000, p. 140), que junto com outras variáveis afetivas constituem a área menos entendida no processo de ensino e aprendizagem de LE. No Capítulo 2, apresentei ainda os procedimentos apresentados para o ensino de pronúncia, de acordo com diferentes abordagens, desde a imitação intuitiva e a orientação analítico-linguística do final do século XIX e início do século XX, passando pelos princípios de ensino de LE na perspectiva da AC (BROWN, 2012) e chegando aos contextos de ensino de ILF. Sobre o ILF, destaquei que não se trata de um novo inglês a ser ensinado, mas de uma filosofia que propõe princípios e implicações pedagógicas para permear o ambiente de sala de aula de LE. Entre eles, enfatizei as estratégias de negociação de sentido (FIRTH, 1996; HOUSE, 2012; CANAGARAJAH, 2017); as estratégias de acomodação (GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991; JENKINS, 2000); as estratégias de aprendizagem e comunicação (RICHARDS; BURNS, 2012); o compartilhamento de responsabilidade pela inteligibilidade entre falante e ouvinte (SMITH; NELSON, 1985; MUNRO; DERWING, 2015; ZIELINSKI, 2015); os aspectos de personalidade no julgamento daquilo que é inteligível (RAJAGOPALAN, 2010; HALU; FOGAÇA, 2018); a consideração de um nível limite necessário de pronúncia (CELCE-MURCIA *et al.*, 1996); a inteligibilidade confortável (KENWORTHY, 1987) e o desenvolvimento de competência intercultural e competência comunicativa estratégica (HOUSE, 2012). Com isso, o foco da interação comunicativa que é norteadada pela inteligibilidade, pressuposto fundante de ILF, não se encontra no ensino de pronúncia especificamente, mas na consideração desses princípios e na implicação pedagógica que eles exercem sobre a prática docente e discente.

No que diz respeito às crenças, apresentadas no Capítulo 3, o conceito adotado nesta pesquisa leva em consideração as reflexões que diferenciam conhecimento de crenças (PAJARES, 1992) e destacam quatro aspectos importantes sobre as crenças: a) elas acontecem a partir de um pressuposto existencial, b) elas provocam alternatividade de realidade, c) elas têm carga afetiva e avaliativa e d) elas se apoiam na memória episódica, conforme dispus no Mapa Conceitual 1. Também levei em consideração as diferentes definições e nomenclaturas já atribuídas ao

conceito de crenças, como: filosofia dos alunos sobre a aprendizagem de línguas (ABRAHAM; VANN, 1987), representações (RILEY, 1989, 1994), representações do aprendiz (HOLEC, 1987), crenças culturais (GARDNER, 1988), cultura de aprendizagem (CORTAZZI; JIN, 1996; RILEY, 1997), cultura de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 1995) e conceitos de aprendizagem e crenças (BENSON; LOR, 1999). Mas, é na trajetória de Barcelos (1995, 2001, 2003, 2004, 2006) que o conceito de crenças desta pesquisa se apoia, entendendo que elas são:

dinâmicas e emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas, potencialmente paradoxais e dialógicas, isto é: elas são sociais e individuais, compartilhadas, diversas e uniformes; e constituem um sistema dinâmico complexo que é interrelacionado, integrado, não linear, multidimensional e multifacetado<sup>138</sup>. (BARCELOS, 2015, p. 304, 305)

Além dessas características, o conceito de crenças adotado nesta pesquisa também prevê que elas podem ser inconscientes (ROKEACH, 1968; WOLTERS, 2019). Assim, para este trabalho, as crenças são a forma como as pessoas pensam e agem sobre diferentes assuntos. Elas se caracterizam por serem dinâmicas e emergentes, especialmente através da linguagem e favorecidas pelas interações sociais, o que as tornam socialmente construídas e contextualmente situadas. São paradoxais: sociais e ao mesmo tempo individuais, diversas e uniformes, contraditórias e ao mesmo tempo coerentes e, apesar de estarem relacionadas às ações, podem ser inconscientes. Então, crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas construtos sociais surgidos das experiências das pessoas. Essa forma de pensamento age sobre a maneira como as pessoas vivem e, conforme Dewey (2008) destaca, abarca assuntos considerados como absolutamente verdadeiros e assuntos sobre os quais não temos muita certeza. Em ambos os casos, com essa forma de pensar chamada de crenças, nos sentimos confiantes para lidar com ambos os assuntos.

Sobre a metáfora conceitual apresentada no Capítulo 4, trata-se do construto que conduziu o processo de análise dos dados e todo seu embasamento teórico tem origem nas proposições de Lakoff e Johnson (2003). Nesse aporte teórico, discorri

---

<sup>138</sup> *dynamic and emergent, socially constructed and contextually situated, potentially paradoxical and dialectal, that is: They are social and individual, shared, diverse and uniform; and constitute a complex dynamic system that is interrelated, embedded, nonlinear, multidimensional and multilayered*

sobre o reconhecimento da natureza metafórica do sistema conceitual humano, sobre sua sistematicidade com a vida cotidiana e sobre os procedimentos do processo metafórico dos dados realizados com flexibilidade nas categorizações, com base nas ações que implicam em esconder ou destacar um aspecto do conceito. Também apresentei os diferentes tipos de metáforas: estrutural, orientacional e ontológica, pertencentes a dois grupos de metáforas: convencionais e imaginativas ou criativas. Então, todo o processamento metafórico dos dados gerados pelas entrevistas foi norteado por uma síntese de conceitos trazidos por Lakoff e Johnson (2003), que resumo como: 1) o sistema conceitual humano é metaforicamente estruturado, então o uso de metáforas na linguagem não é apenas um recurso estilístico, ao invés disso, significa que elas são parte de nossos pensamentos e de nossas ações, criando assim novas realidades; 2) nosso sistema conceitual não é neutro porque o entendimento que temos do mundo está ligado a nossos sistemas conceituais culturais; 3) apesar de usarmos nosso sistema conceitual constantemente, não temos muita consciência dele; 4) nossos conceitos estruturam o que entendemos do mundo e a maneira como nos relacionamos; com isso, nossos conceitos governam o funcionamento de nossa rotina; 5) esse entendimento do mundo é evidenciado pela linguagem, que também representa a maneira como compreendemos nossas experiências e a realidade ao nosso redor; 6) a função primária da metáfora é oferecer entendimento parcial de uma experiência em termos de outra; 7) a metáfora, chamada de racionalidade imaginativa, acomoda em si razão e imaginação, por isso é o elemento através do qual a síntese experiencialista se estabelece como uma alternativa para a lacuna existente entre o objetivismo e o subjetivismo.

A metodologia desta pesquisa, apresentada no Capítulo 5, estabeleceu-se como sendo interpretativista, beneficiando-se de uma ponte entre a diversidade dos participantes e a reflexividade do pesquisador e da pesquisa (FLICK, 2009), com base nos pressupostos de Glasser e Strauss (1967). Com isso, o pesquisador não entra em contato com os dados como sendo uma tábula rasa, mas com a integralidade de suas experiências. Esta também é uma investigação que se enquadra na virada dialógica (KALAJA *et al.*, 2018) da abordagem contextual de pesquisas sobre crenças (BARCELOS, 2001, 2006). Para as bases lógicas de investigação, adotei o método dialético e para os meios técnicos escolhi o método comparativo para chegar ao inventário metafórico transversal de crenças dos participantes (GIL, 2008). Sobre as bases teóricas, escolhi dois construtos filosóficos para dar suporte à análise dos

dados: o interacionismo simbólico que acolhe o ponto de vista das pessoas investigadas e o social construtivismo, que valoriza o papel ativo do participante em sua relação com o objeto do conhecimento e na construção da realidade. Para geração dos dados, realizei 12 entrevistas semiestruturadas individuais e dois círculos de diálogo com os participantes do 5º e do 8º período do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT.

O processamento metafórico dos dados gerados nas entrevistas semiestruturadas foi realizado em seis etapas: transcrição do áudio das entrevistas; leitura e criação de quadros por participantes, com excertos e sugestões de metáforas; releitura dos quadros e checagem; organização das metáforas em categorias; seleção das categorias e ajuste dos termos usados nas metáforas. Como resultado, a cada participante foi atribuído um quadro com as metáforas resultantes desse processo (QUADROS 22 a 33), organizadas em seis categorias: aprender a pronúncia, pronúncia, pronúncia boa, pronúncia agradável, inteligibilidade e falante nativo. Com esses quadros, foi possível elaborar os quatro inventários metafóricos de crenças resultantes desta pesquisa: com crenças explícitas, (QUADRO 18); com crenças processadas das entrevistas com os acadêmicos do 5º período do Curso de Letras Inglês (QUADRO 19); com crenças processadas das entrevistas com os acadêmicos do 8º período do Curso de Letras Inglês (QUADRO 20) e com a relação transversal entre as metáforas que representam as crenças dos participantes do 5º e do 8º período do Curso de Letras Inglês (QUADRO 21).

Entre os resultados trazidos no Capítulo 6, destaco aqui o inventário 4 (QUADRO 21). Nele, vemos a relação transversal entre as metáforas dos participantes do 5º e do 8º período, obtida através do método comparativo (GIL, 2008) e que atenta para duas perguntas desta pesquisa: quais crenças predominam no espaço de crenças dos acadêmicos e quais crenças compõem ponto de interseção entre os dois grupos? Esse inventário representa o sistema de crenças dos participantes desta pesquisa, independente do momento em que estão em seu processo de formação acadêmica e profissional. Esse sistema de crenças se representa por: a) formas paradoxais de pensar que estabelecem que PRONÚNCIA É UM ACESSÓRIO e ao mesmo tempo É UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE e PRONÚNCIA PARECIDA COM A DE UM FALANTE NATIVO É AS DUAS FACES DA MOEDA, mas SER CONFUNDIDO COM UM FALANTE NATIVO É GANHAR UM ELOGIO; b) formas pessoais de pensar que sugerem que PRONÚNCIA AGRADÁVEL É UMA COMIDA FAVORITA e

c) formas consagradas de pensar que indicam que INTELIGIBILIDADE É O ALVO NO JOGO DE DARDOS.

Sobre as características das crenças destes participantes, os dados dos 12 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT mostraram um entrelaçamento entre a inconsciência, o dinamismo e a emergência das crenças, além de uma predominância dos aspectos paradoxais e contraditórios que distinguem o conceito de crenças (BARCELOS; KALAJA, 2006). Esse entrelaçamento se dá como que em uma relação de causa e efeito iniciada pela linguagem, que é estabelecida por Lakoff e Johnson (2003) como uma fonte de evidência da constituição do sistema conceitual das pessoas e como uma representação da maneira como as pessoas compreendem suas experiências. Com isso, ao falar sobre a pronúncia de LI, os participantes tomam consciência da forma como pensam sobre o assunto, bem como de seu próprio sistema conceitual, do qual não se tem muita consciência apesar de ser constantemente acessado (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Quando as crenças deixaram de ser desconhecidas e se tornaram conscientes, também se mostraram como dinâmicas ao sofrerem alteração no momento da fala e emergentes ao surgirem da interação social em que os participantes estavam envolvidos, a saber, das entrevistas semiestruturadas e dos círculos de diálogo. Com isso, esse entrelaçamento destaca as características sociais e dialógicas das crenças também resultantes das interações sociais em que diferentes vozes contribuem com a construção do sistema de crenças das pessoas. Não se trata do estabelecimento de uma dependência entre essas características, de modo que uma seja possível apenas em decorrência de outra. Mas, trata-se de um fenômeno notado na articulação entre linguagem, sistema conceitual e comunicação (LAKOFF; JOHNSON, 2003) ao analisar os dados, considerar as emoções (BARCELOS, 2015; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS; ARAGÃO, 2018) e experiências (DEWEY, 2008) vividas pelos participantes a partir dos instrumentos de geração de dados.

Resultante da análise dos dados, alguns conceitos relacionados à pronúncia ficaram evidenciados no sistema de crenças dos participantes desta pesquisa pelo caráter de conflito conceitual e emocional observado e também verbalizado durante as interações com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT. Trata-se do conceito de inteligibilidade, certo e errado, bom e ruim e falante nativo. Os dados apontam para a inteligibilidade como o único ingrediente do bolo chamado de pronúncia de ILF. Não significa dizer que o termo inteligibilidade seja

facilmente definido ou explicado pelos participantes. Significa que inteligibilidade é o termo mais recorrente, imediato e acessível para esses acadêmicos quando são questionados sobre a importância da pronúncia em LI. Além disso, ao trazerem inteligibilidade para as entrevistas e para os círculos de diálogos, esses participantes nitidamente desfrutaram de uma condição confortável e segura, teoricamente falando. É como se mencionar inteligibilidade lhes conferisse status de conhecedores de conceitos teóricos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de pronúncia, de forma que esses acadêmicos se sentem respeitosos da superdiversidade que caracteriza os diferentes interlocutores falantes de inglês. Novamente, o uso do termo inteligibilidade e o respeito à superdiversidade não faz referência aos procedimentos de incentivo e orientação à competência comunicativa sugeridos por Canagarajah (2017). Nesse mesmo sentido, outros conceitos relacionados ao ILF não caracterizam o imaginário de crenças dos participantes. Ficaram de fora, então, o desenvolvimento da competência intercultural (HOUSE, 2012), a Teoria de Acomodação da Comunicação (GILE; COUPLAND; COUPLAND, 1991; JENKINS, 2000), a personalidade no julgamento daquilo que é inteligível (RAJAGOPALAN, 2010; HALU; FOGAÇA, 2018), a imprevisibilidade e contingenciamento de uso da língua (MUNRO; DERWING, 2015; HALU; FOGAÇA, 2018), e os princípios sugeridos para o ensino de LI em uma perspectiva ILF (RICHARDS; BURNS, 2012).

Quanto ao conflito conceitual e emocional decorrente dos termos certo e errado, bom e ruim, os dados apresentam resistência dos participantes em usar esses adjetivos para se referirem à pronúncia. E, no momento que se percebiam sugerindo atividades que levam à boa pronúncia, corrigiam-se tentando escolher outras palavras e expressões, entre elas “adequada”, “boa entre aspas”, “ok”, “de um certo nível”. Além disso, os participantes também foram objetivos quanto a essa resistência quando verbalizaram que não gostam desses adjetivos e que não acham certo dizer que uma pronúncia é boa ou ruim ou que é certa ou errada. Eles disseram não acreditar que exista uma forma correta de pronunciar.

Considerando minha trajetória de sala de aula e os anos de atuação na formação de professores, trato desse conflito considerando duas vertentes concomitantemente: a saúde emocional e a atuação docente profissional desses acadêmicos. Se comparados aos embates originados da realidade social, econômica, política, ética e ideológica em que vivemos como cidadãos brasileiros, especialmente nos dias de hoje, considero que os conflitos conceituais e emocionais destacados

nesta pesquisa podem ser entendidos como pequenos. Porém, ao observá-los em uma perspectiva micro, de forma a de fato considerar as demandas do ambiente de sala de aula, reconheço a interconexão entre o sistema conceitual e as emoções desses acadêmicos como dois fios elétricos desencapados que me preocupam. Com essa metáfora, escolho racionalmente destacar as ideias de risco iminente à saúde e de dificuldade de articulação entre teoria e prática no exercício da docência. Nas quase oito horas de conversa com esses acadêmicos, considerando o tempo das entrevistas e dos círculos de diálogo, suas falas foram várias vezes caracterizadas pela constatação de que estavam lidando com conceitos conflituosos. Por isso, fizeram analogia entre os instrumentos desta pesquisa e uma sessão psicológica terapêutica quando reconheciam que estavam confusos, quando entendiam que estavam se contradizendo, quando diziam não saber explicar o que estavam pensando e sentindo ou quando pediam ajuda aos colegas para conferir se o que estavam falando fazia sentido ou poderia ser considerado hipocrisia. Essas verbalizações explícitas dos participantes sobre suas dúvidas e dificuldades de articular com os conceitos fizeram par com o clima de desconforto que permeou algumas falas.

Quanto às práticas docentes que podem ser influenciadas pelos conflitos conceituais, trago alguns questionamentos originados da resistência em adjetivar a pronúncia como boa ou ruim, certa ou errada. São eles: nesse contexto em que não há certo ou errado, nem bom ou ruim, como acontecerá o ensino da pronúncia? qual o papel da correção em um imaginário de crenças em que não existe forma correta de pronunciar? como acontecerá o processo de avaliação de aprendizagem da oralidade em inglês?, por fim, até que ponto a retórica da inteligibilidade vai subsistir ao formato aplicado no sistema de ensino e de certificação vigente? Com isso, entendo que a criação e/ou aproveitamento de espaços para diálogos de natureza teórico-prático se constituem como uma urgência para a prática docente de ensino de LE, especialmente em ambientes de LI na perspectiva ILF. Sugiro o aproveitamento de espaços porque considero que os eventos acadêmicos de todos os tipos, e já existentes, podem acolher e incentivar essas reflexões. Mas, o próprio ambiente de sala de aula, em especial as disciplinas que tratam de metodologias e prática de ensino e de estágio, pode ser recriado de forma a promover discussões dessa ordem a partir das crenças dos próprios alunos que o integram. O mesmo pode acontecer



em disciplinas ligadas à fonética e fonologia, em que há, usualmente, a introdução dos acadêmicos ao construto inteligibilidade, por exemplo, já no 3º período do Curso.

As perguntas que acabo de apresentar e que não foram levadas aos participantes desta pesquisa representam também as limitações deste trabalho e sugestões de pesquisas futuras. Entendo que os aspectos paradoxais e contraditórios encontrados nos dados poderiam ter sido mais e melhor explorados através de um outro círculo de diálogo que permitisse interagir com os participantes, de forma pontual, sobre os resultados obtidos no transcorrer da pesquisa. Ainda, trazer a voz de alguns professores para a pesquisa também poderia contribuir com a tarefa de dirimir algumas dúvidas ou ainda trazer outros assuntos à tona. Procedimentos desse tipo poderiam aproximar a pesquisa da realidade individual dos participantes e ainda poderiam proporcionar aos participantes o conhecimento e reconhecimento de suas próprias crenças, tornando-as conscientes, o que se constitui em grande contribuição para o avanço dos estudos da área (KALAJA *et al.*, 2018). Entendo que os estudos de crenças podem se beneficiar com o diálogo e com a reflexão sobre as formas de pensar de alunos e professores, por exemplo, com vistas às características das crenças que cada um sustenta. Por esse motivo, apesar do encerramento deste trabalho, pretendo promover outro círculo de diálogo de forma que esse processo de conscientização de suas próprias crenças possa ser vivido pelos acadêmicos que participaram desta pesquisa.

Sobre a hipótese desta pesquisa, relembro que ela foi apresentada como minha crença inicial a respeito do sistema de crenças dos acadêmicos de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT. Minha formulação provisória sobre as crenças dessa comunidade a respeito da pronúncia da LI é que elas constituem um sistema majoritariamente caracterizado como paradoxal, de acordo com Barcelos e Kalaja (2011). A controvérsia desse sistema de crenças é representada por uma retórica sobre a pronúncia de inglês que se apoia em conceitos relacionados ao ILF, ao passo que as vontades e objetivos pessoais desses acadêmicos são marcados por conceitos de ILE. Majoritariamente, os dados dos participantes desta pesquisa mostraram que essa hipótese se constitui em uma suposição reconhecidamente admissível. Assim, considerando os resultados apresentados nesta pesquisa, apresento a tese que reconhece o sistema de crenças dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras da UTFPR-CT sobre a pronúncia de LI como essencialmente paradoxal: a retórica desses acadêmicos privilegia e propaga conceitos de ILF, porém seus objetivos e

anseios pessoais sobre a pronúncia são norteados por conceitos de ILE, especialmente sobre a semelhança com o falante nativo. Ainda, esse sistema paradoxal de crenças conduz os alunos para um estado de conflito conceitual e emocional, que merece atenção e intervenção por parte dos envolvidos em sua formação profissional e acadêmica, de modo a contribuir com a saúde emocional e a atuação profissional desses professores em formação.

A corroboração da hipótese desta pesquisa foi alcançada através do cumprimento de seus objetivos, apresentados no Quadro 1: construção de inventários metafóricos de crenças sobre pronúncia de LI (Seção 6.1) originada do processamento metafórico dos dados dos participantes, descrito na Seção 5.6 e apresentado na Seção 6.2 com quadros individuais para cada participante, juntamente com a discussão das crenças que esse processamento metafórico representa; diálogo com conceitos relacionados à pronúncia encontrados nos dados, trazido na Seção 6.3. e análise das crenças a partir de suas características, apresentada na Seção 6.4.

Dentre as contribuições desta pesquisa, destaco o fato de proporcionar o conhecimento das crenças dos participantes a respeito da pronúncia da LI, relacionando-as com suas trajetórias de aprendizagem e com suas experiências e também contribuir com os estudos em LA ao fazer uso do círculo de diálogo (PRANIS, 2010; ZEHR, 2015). Trata-se de um instrumento de geração de dados que possibilita escuta ativa e acolhedora de diferentes opiniões e oferece ambiente seguro para a exposição de ideias que em outros contextos poderiam não ser consideradas ou respeitadas. Metodologicamente, considerando a importância da linguagem na construção da realidade e reconhecimento das crenças, apresento o círculo de diálogo como UM LUGAR SEGURO E CONFORTÁVEL para acomodar as narrativas dos participantes sobre quaisquer assuntos, de modo a contribuir com a fundação de seus *se/ves*, à medida que se narram nas pessoas que se tornam (DÖRNYEI, 2014). A maneira clara e objetiva como o círculo de diálogo é organizado através de seus elementos estruturais (cerimônias, orientações, bastão de fala, facilitador/facilitadora) permite que as rodadas de perguntas aconteçam com tranquilidade. Esse ambiente é principalmente favorecido pela oportunidade que os participantes têm de serem honestos consigo mesmos no que diz respeito às suas ideias, experiências e emoções, sendo ao mesmo tempo respeitosos com os outros que formam aquele círculo para de fato dialogar. As avaliações dos participantes desta pesquisa sobre o círculo de diálogo são comprovações de que, como comunidade, carecemos de

ambientes que permitam a existência de diferentes opiniões, a verbalização delas e a aprendizagem mútua com elas. Não atribuo essa carência apenas ao ambiente acadêmico. Mas, sim, acredito que esse exercício praticado na formação acadêmica pode contribuir com as dificuldades de interação social existentes em outros contextos.

Encerro esse meu último pronunciamento com duas convicções originadas das minhas reflexões feitas durante e a respeito desta experiência, conforme Flick (2009), e que acomodam as diferentes faces de minha identidade de forma a representar dois novos pensamentos integrantes do meu sistema de crenças. A primeira convicção diz respeito a minha motivação pessoal sobre esse processo de doutoramento: estou certa de que a construção de conhecimento ocorrida nestes últimos quatro anos verdadeiramente será útil para meu funcionamento no mundo para além das paredes da minha sala de aula ou dos eventos acadêmicos. Sua abrangência a respeito do funcionamento de nosso sistema conceitual, da profundidade de nossos conceitos metafóricos e da importância das crenças em nosso dia a dia é como um canivete suíço colocado por Deus em minhas mãos, exatamente como Ele disse que seria. A segunda convicção diz respeito a minha preocupação com os conflitos conceituais e emocionais percebidos nos participantes desta pesquisa e que suspeito que permeiam a vida de outros jovens. Os efeitos da superdiversidade, juntamente com outros conceitos aplicados à concepção de identidade que é caracterizada pelo estado de vapor (LEFFA, 2012), constituem-se em uma realidade que não promove conforto ou segurança emocional. Ao invés disso, entendo que essa pulverização de quem somos e como vivemos nos leva à exaustão, como se estivéssemos constantemente tendo que caminhar em areias que se movem para um lado e para outro. Nesse sentido, faço coro com Lakoff e Johnson (2003), que descartam o dualismo objetivismo versus subjetivismo, propondo a síntese experiencialista que contempla razão e imaginação. Da mesma forma, repito-me propondo que não se trata de X ou Y, mas de X e Y, o que equivale a dizer que existe espaço para a superdiversidade, mas também existe espaço e necessidade de alguma estrutura que promova segurança e indique caminhos. Nessa perspectiva, as lentes com as quais percebo os paradoxos não me fazem vê-los como um problema em si, mas como condições que demandam um lugar de descanso e direcionamento para os conflitos que eles promovem.

## REFERÊNCIAS

- ABERCROMBIE, D. Teaching pronunciation. **English Language Teaching**. 3, p. 113-122, 1949.
- ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. London, UK: Prentice Hall International, p. 85-102, 1987.
- ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' belief about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Vol. 7. Middletown: Springer, p. 55-85, 2006.
- ALBUQUERQUE, J. I. A. ; FREITAS, A. A. O. G. ; MARTINS, A. M. S. G. F. RIBEIRETE, M. L. G. . Crenças de aprendizes de inglês sobre a dicotomia: pronúncia nativa e pronúncia inteligível. In: CELLIP - Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná - Guarapuava. **Anais do XXI Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná**, V. XXI. p. 230-244, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALSAGOFF, L., MCKAY, S. L., HU, G., RENANDYA, W. A. **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, p. 186-205, 2012.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. **English language teaching**, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011.
- ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.
- ASHER, J. J. **Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook**. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1977.
- ATKINSON, D. A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How Mind, Body, and World Work Together in Learning Additional Languages. In ATKINSON, D. (Ed.). **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. Abingdon, VA: Routledge, p. 143-166, 2011.
- BAKER, A. A. Pronunciation teaching in the pre-CLT era. In KANG, O.; THOMSON, R. I.; MURPHY, J. M. (Ed.). **The Routledge handbook of contemporary English pronunciation**. Routledge, NY, p. 249-266, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.

BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de Língua Inglesa: o legado do Pibid**. 238f. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

\_\_\_\_\_. Formação inicial do professor de língua inglesa. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 32-42, 2017.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letra**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, p. 55-65, 2003.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes. p. 15-41, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

\_\_\_\_\_. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. **Studies in Second language learning and teaching**, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Vol. 7. Middletown: Springer, 2006.

\_\_\_\_\_. Introduction to beliefs about SLA revisited. **System**, v. 39, n. 3, p. 81-289, 2011.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L.; BRIGGS, C. S. **Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality**. Cambridge University Press, 2003.

BECKER, Marcia Regina. Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros. Tese de

doutorado, Programa de Pós Graduação em Letras, **Universidade Federal do Paraná, Curitiba**, 2013.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'Impostor Syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v. 11, p. 1-8, 2008.

BERNAT, E.; CARTER, N.; HALL, D. Beliefs about language learning: Exploring links to personality traits. **University of Sydney Papers in TESOL**, v. 4, n. 4, 2009.

BERTUCCI, M. L. **Formação de Professores de Letras: As Crenças de um Grupo de Alunos sobre Aprendizagem de Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2009.

BETTONI, M.; CAMPOS, F. R. G. A pronúncia no ensino de inglês para crianças: crenças e práticas do professor. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura** (ISSN 1984-6576), v. 9, n. 4, 2017.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1993.

BORGES, T. D. **Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas**. 122f. Dissertação Mestrado em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. **CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM FORMAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DESTA LÍNGUA**. **Anais da Semana de Licenciatura**, v. 1, n. 9, p. 163-168, 2019.

BOWEN, J. D. Contextualizing pronunciation practice in the ESOL classroom. **TESOL Quarterly**, p. 83-94, 1972.

\_\_\_\_\_. **Patterns of English pronunciation**. Rowley, MA: Newbury House, 1975.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; KLUGE, D. C. O desafio da pronúncia na formação de professores de inglês. **Anais do IX Encontro do CELSUL Palhoça, SC, Universidade do Sul de Santa Catarina**, p. 1-9, 2010.

BRINTON, D. M. Pronunciation instruction. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. In: RICHARDS, J. C.; BURNS, A. (Eds.). **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, p. 246-257, 2012.

BRINTON, D. M., GOODWIN, J. CELCE-MURCIA, M. **World English, Intelligibility, and pronunciation standards: what pronunciation specialists think**. **Speak out!** v. 36, p. 26-32, 2006.

BROWN, D. H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. United States of America: Pearson Longman, 2007.

\_\_\_\_\_. English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J., RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching – an Anthology of Current Practice**, New York: Cambridge University Press, p. 9-18, 2012.

CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. **Teaching & Teacher Education**, v. 7, p. 1-8, 1991.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. A competence for negotiating diversity and unpredictability in global contact zones. **Diversity and super-diversity: sociocultural linguistic perspectives**, p. 65-79, 2017.

CATFORD, J. C. Intelligibility. **ELT Journal**, n. 1, p. 7-15, 1950.

CAVALCANTI L.P.; SILVA A. L. Crenças de professores em formação sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS** Feira, v. 20, n. 2, p. 283-294, outubro-dezembro de 2019.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CHOMSKY, N. On certain formal properties of grammars. **Information and control**, v. 2, n. 2, p. 137-167, 1959.

\_\_\_\_\_. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The sound pattern of English**. New York: Harper and Row, 1968.

CLANDININ, J.; CONNELLY, F. M. Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. **Journal of Curriculum Studies**, 19, 487-500, 1987.

\_\_\_\_\_. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: Edufu, Brasil, 2011.

CLEMENTE, F.; GIL, A. C. Pesquisa qualitativa, exploratória e fenomenológica: Alguns conceitos básicos. **Sítio Administradores**, 2007.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL quarterly**, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

\_\_\_\_\_. **Second Language Learning and Language Teaching**. London: Arnold. ISBN 978-0-340-95876-6. 2008.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In: COLEMAN, H. (Org.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.

CRUZ, L. T. da. **Entre o dizer e o fazer: Implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas públicas**. 181f. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2017.

CRUZ, N. C. Crenças de graduandos de Inglês Língua Estrangeira sobre a própria pronúncia. In: **I Congresso Latino-americano sobre formação de professores de línguas**. Florianópolis: Anais do I CLAFPL, p. 360-373, 2007.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DALEM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês – UTFPR-CT**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-ingles/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-letras-ingles/pcc-letras-ingles.pdf/view>. Acesso em 06/07/2020, 2015.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: OUP, 1994.

DAMADA, G. **Construções linguísticas em inglês: Análise e Proposta de Atividade Pedagógicas, a partir dos esquemas de imagem instanciados pelas metáforas**. 181 f. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2018.

DE COSTA, P.; NORTON, B. Identity in language learning and teaching Research agendas for the future. In: PREECE, S. (Ed.) **The Routledge Handbook of language and identity**. Oxon, UK: Routledge, p. 586-601, 2016.

DEWAELE, J. M. **Emotions in multiple languages**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

\_\_\_\_\_. **The later works of John Dewey, Volume 4, 1925-1953: 1929: The quest for certainty**. SIU Press, 2008.

DÓRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: Constructing, administering, and processing**. 2003.

\_\_\_\_\_. Researching complex dynamic systems: Retrodictive qualitative modelling in the language classroom. **Language Teaching**, v. 47, n. 1, p. 80, 2014.



DÖRNYEI, Z.; KUBANYIOVA, M. **Motivating learners, motivating teachers – Building vision in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

DUFF, P., TALMY, S. Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, Cultural, and Linguistic Development in Additional Languages, In: ATKINSON, D. **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. Abingdon, VA: Routledge, p. 94–116, 2011.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Vol. 7. Middletown: Springer, p. 37-54, 2006.

ERNEST, P. The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. **Journal of Education for Teaching**, v. 15, p. 13-34, 1989.

FERNÁNDEZ, R. F. Factors Influencing Primary Teachers' Conceptualizations of Literacy: Does Bilingual Education Make a Difference? In: **Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education**. Hershey, PA: IGI Global, p. 21-43, 2020.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality on “lingua franca” English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, v. 26, n. 2, p. 237–259, 1996.

FIRTH, A.; WAGNER, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **The Modern Language Journal**, 81(3), p. 285–300, 1997.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. Edição. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2009.

FLORIO-RUANE, S.; LENSIRE, T. J. Transforming future teachers' ideas about writing instruction, **Journal of Curriculum Studies**, v. 22, p. 3. DOI: 10.1080/0022027900220305, p. 277-289, 1990.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview: From structured questions to negotiated text. **Handbook of qualitative research**, v. 2, n. 6, p. 645-672, 2000.

FRIEDRICH, P. E. Intercultural communication and the strategic aspect of communicative competence. In: MATSUDA, A. (Ed.). **Principles and practices of teaching English as an international language**, UK: Short Run Press Ltda, 2012.

GARDNER, H. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. Basic Books, NY, 1983.

\_\_\_\_\_. **Multiple intelligences**. Minnesota: Minnesota Center for Arts Education, 1992.

\_\_\_\_\_. Integrative motivation and second language acquisition. **Motivation and second language acquisition**, Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii, v. 23, p. 1-19, 2001.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 64-73, 2002.

GATEGNO, C. **Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way**. New York: Educational Solutions. 1972.

\_\_\_\_\_. **The Common Sense of Teaching Foreign Languages**, New York: Educational Solutions, 1976.

GIBBS, R. W. The fight over metaphor in thought and language. **Figurative language and thought**. Oxford: OUP, p. 88-118, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6a. Edição. São Paulo: Atlas, 2008

GILBERT, J. Intonation: A navigation guide for the listener. **Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions**. Alexandria: VA: TESOL, p. 36-48, 1994.

GILES, H.; COUPLAND, N.; COUPLAND, I. 1. Accommodation theory: Communication, context, and. **Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics**, v. 1, 1991.

GIMENEZ, T. N. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Tese de Doutorado. 340f. University of Lancaster, 1994.

GLASSER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New Brunswick: Aldine Transaction, 1967.

GOHEEN, M. W.; BARTHOLOMEW, C. G. **Introdução à cosmovisão cristã: vivendo na intersecção entre a visão bíblica e a contemporânea**. São Paulo: Vida Nova, 2016.

GOMES JUNIOR, R. C. **Retratos do eu: investigando as identidades metaforizadas de um grupo de aprendizes universitários de inglês do Brasil e de Hong Kong**. 04/05/2015 181 f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG, 2015.

GOODMAN, J. Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. **Teaching & Teacher Education**, v. 4, p. 121-137, 1988.

GOUIN, F. **L'art d'enseigner et d'étudier les langues**. Paris: G. Fischbacher, 1880.

GUIORA, A. Z. Construct validity and transpositional research: toward an empirical study of psychoanalytic concepts. **Comprehensive Psychiatry**, v. 13(2), p. 139 – 150, 1972.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, G. **Exploring English language teaching: Language in action**. England: Routledge, 2017.

HALU, R. C.; FOGAÇA, F. C. A expansão da língua inglesa e seu impacto nos professores universitários de inglês em Cursos de Letras: um diálogo reflexivo. **Revista X**, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: crenças e práticas de professores de inglês do CELIN-UFPR**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Programa de Pós-Graduação da UFPR. 2018b.

HAUKÅS, Å. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. **International Journal of Multilingualism**, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2016.

HERNÁNDEZ, M. R. G. **A Case Study on Foreign Language Teachers' Beliefs about Classroom Management in a Large Public University in Central Mexico**. Dissertação de Mestrado. 114f. Departamento de Língua, Mestrado em Linguística Aplicado ao Ensino de Inglês Universidade de Guanajuato, 2018.

HINOFOTIS, F.; BAILEY, K. M. American undergraduates' reactions to the communication skills of foreign teaching assistants. In FISHER, J. C.; CLARKE; SCHACHTER, J. (Eds.). **On TESOL' 80**, P. 120-135, Alexandria, VA: TESOL, 1980.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. London, UK: Prentice Hall International, p. 145-156, 1987.

HORWITZ, E.K. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. London, UK: Prentice-Hall International, p. 119-129, 1987.

HOUSE, J. Teaching Oral Skills in English as a Lingua Franca In: ALSAGOFF, L., MCKAY, S. L., HU, G., RENANDYA, W. A. **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, p. 186-205, 2012.

HUDSON, R. A. **Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: OUP, 2000.

\_\_\_\_\_. A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied linguistics*, 23/1, p. 83-103, 2002.

\_\_\_\_\_. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **TESOL quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

\_\_\_\_\_. **English as a lingua franca: Attitude and identity**. Oxford: OUP, 2007.

\_\_\_\_\_. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JIN, L.; CORTAZZI, M. Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**, Volume 2. ISBN 978-0-415-99872-7. New York: Routledge, p. 558–575, 2011.

JONES, R. H. Beyond “listen and repeat”: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. In: RICHARDS, J., RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in Language Teaching – an Anthology of Current Practice**, New York: Cambridge University Press, 2012.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007.

\_\_\_\_\_. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, societies and education**, v. 7, n. 1, p. 95-107, 2009.

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

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Vol. 7. Middletown: Springer, 2006.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M. Key issues relevant to the studies to be reported: beliefs, agency and identity. In: **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Palgrave Macmillan, London, p. 8-24, 2016.

\_\_\_\_\_. Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward. In: GARRET, P.; COTS, J. M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Language Awareness**. New York: Routledge, p. 222-237, 2018.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Eds.). **English in the World: Teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11-30, 1985.

KENWORTHY, J. **Teaching English pronunciation**. London: Longman, 1987.

KRAMSCH, C. J. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Vol. 7. Middletown: Springer, p. 109-128, 2006.

\_\_\_\_\_. Imposture: A late modern notion in poststructuralist SLA research. **Oxford University Press: Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, p. 483–502, 2012.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. **The natural approach: Language acquisition in the classroom.** Hayward, CA: Alemany Press, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. The post method condition:(E) merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

\_\_\_\_\_. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; McKAY, S. L.; HU, G.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Principles and practices for teaching English as an international language.** New York: Routledge, 2012.

LACERDA, I. S. de. **Estudo de crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira em contexto rural.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

LADO, Robert. **Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers.** University of Michigan, 1957.

LANTOLF, J. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and Artificial L2 Development. In: ATKINSON, D. **Alternative Approaches to Second Language Acquisition,** Abingdon, VA: Routledge, p. 24–47. 2011.

LAKOFF G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by.** Chicago: University of Chicago Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and Principles in Language Teaching.** New York: OUP. 1986.

\_\_\_\_\_. Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In: ATKINSON, D. **Alternative Approaches to Second Language Acquisition.** Abingdon, VA: Routledge, p. 48-72, 2011.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). Florianópolis: Editora da UFSC, p. 211-235, 1988.

\_\_\_\_\_. A look at student's concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, n. 17 (jan./jun. 1991), p. 57-65, 1991.

\_\_\_\_\_. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares,** Vol. 2. São Paulo: Pontes, v. 1, p. 51-8, 2012.

LEUNG, C. Convivial Communication: Recontextualizing Communicative Competence. **International Journal of Applied Linguistics** 15 (2): 119–44, 2005.

LEWIS, H. **A question of values.** San Francisco: Harper & Row, 1990.

LORTIE, D. **Schoolteacher: A sociological study.** Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LUO, M.; MAIN, S.; LOCK, G.; JOSHI, R. M.; ZHONG, C. Exploring Chinese EFL teachers' knowledge and beliefs relating to the teaching of English reading in public primary schools in China. **Dyslexia**. Wiley Online Library, 2019.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, p. 149-171, 2012.

MARTINS, A. M. S. G. F. **A produção oral em sala de aula de língua inglesa em escola de idiomas - turma iniciante**. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Língua Inglesa, Turma VI, do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, 2001.

\_\_\_\_\_. **A ocorrência de epêntese na produção oral (direcionada) da língua inglesa por alunos brasileiros**. 128f. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

\_\_\_\_\_. Destrinchando a construção metafórica de um espaço de crenças sobre aprender a pronúncia de uma língua estrangeira. **Revista X**, v. 14, n. 3, p. 227-250, 2019.

MARTINS, A. M. S. G. F.; GOMES, M. L. M. C.; SILVA, V. M. B. E. Algumas dificuldades encontradas na pesquisa de crenças sobre aprendizagem da língua inglesa: resultados preliminares. In: VI ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS - ENALIC, 2016, Curitiba. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID**. Cascavel: Unioeste, 2016a.

MARTINS, A. M. S. G. F.; ZIMMERMANN, E. M.; KASIOROWSKI, T. O.; OLIVEIRA, A. V.; ALMEIDA, V. I. C.; GOMES, M. L. M. C. Investigação e ressignificação de crenças de alunos de língua inglesa em escola pública: resultados preliminares. In: VI ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS - ENALIC, 2016, Curitiba. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID**. Cascavel: Unioeste, 2016b.

MCKAY, S. L. Teaching English as an international language: The Chilean context. **ELT journal**, v. 57, n. 2, p. 139-148, 2003.

\_\_\_\_\_. Principles of Teaching English as an International Language. In: ALSAGOFF, L., MCKAY, S. L., HU, G., RENANDYA, W. A. (Orgs.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, p. 28-46, 2012a.

\_\_\_\_\_. English as an International Language. In: RICHARDS, Jack C.; BURNS, Anne (Eds.). **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, p. 15-21, 2012b.

MUNRO, M. J. Intelligibility: Buzzword or buzzworthy. In: **Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference**. p.7-16, 2010.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. **Language Learning**, 45:1, p. 73-97, 1995a.

\_\_\_\_\_. Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech. **Language and Speech**, 38(3), p. 289-309, 1995b.

\_\_\_\_\_. The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 316-327, 2011.

\_\_\_\_\_. Intelligibility in research and practice: Teaching priorities. **The handbook of English pronunciation**, p. 377-396, 2015.

MURPHY, J.; BAKER, A. A. History of ESL pronunciation teaching. **The handbook of English pronunciation**, p. 36-65, 2015.

NASCIMENTO, T. da C. **Metáforas no pensamento e no discurso: uma análise cognitivo-discursiva da fala de aprendizes de inglês língua estrangeira sobre sua experiência de aprendizagem**. 254 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG, 2016.

NEISSER, U. Cognitive psychology. **Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, 317-32, 1987.

NISBETT, R.; ROSS, L. **Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice, 1980.

ORTEGA, L. Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. In: MAY, S. (Ed.). **The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education**. New York: Routledge, p. 32-52, 2014.

PAIKEDAY, T M.; CHOMSKY, N. **The native speaker is dead! An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers**. Toronto: Lexicography Inc., 1985.

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

PALMER, H. E. **The principles of language-study**. London: GG Harrap and Company Limited, 1921.

PAVLENKO, A. **Emotions and multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). **Desinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007.

\_\_\_\_\_. **Language as a local practice**. Routledge, 2010.

PRABHU, N. S. There is no best method - Why? **Tesol quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PRANIS, K. Processos circulares de construção de paz. **São Paulo: Palas Athena**, 2010.

RAIHAN, N.; DETERDING, D. The fallacy of standard English. **The Routledge handbook of contemporary English pronunciation**. Abingdon and New York: Routledge, p. 203-217, 2018.

RAJAGOPALAN, K. The soft ideological underbelly of the notion of intelligibility in discussions about 'World Englishes'. **Applied Linguistics**, v. 31, n. 3, p. 465-470, 2010.

RICHARDS, J. C. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. New York: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C.; BURNS, A. Introduction. In: RICHARDS, J. C.; BURNS, A. (Eds.) **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, p. 1-12, 2012.

RICHARDS, J. C.; BURNS, A. (Eds.). **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in language teaching: An anthology of current practice**. New York: Cambridge University Press, 2012.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L*, v. 2, p. 65-72, 1989.

\_\_\_\_\_. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (Org.). **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

\_\_\_\_\_. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.) **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

ROEHLER, L. R.; DUFFY, G. G.; HERRMANN, B. A., CONLEY, M.; JOHNSON, J. Knowledge structures as evidence of the 'personal:' Bridging the gap from thought to practice. **Journal of Curriculum Studies**, v. 20, p. 159-165, 1988.



ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SAKUI, K.; GAIES, S. J. A case study: Beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Vol. 7. Middletown: Springer, p. 153-170, 2006.

SATO, K.; MUTOH, N.; KLEINSASSER, R. C. Longitudinal research on EFL teacher professional development in (Japanese) contexts: Collaborative action research projects. **Language Teaching Research**, 2019.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. **International journal of applied linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

\_\_\_\_\_. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: OUP, 2011.

SCHUMANN, J. H. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. **Language learning**, v. 25, n. 2, p. 209-235, 1975.

SCOVEL, T. **Learning new languages: A guide to second language acquisition**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2000.

SILVA, M. M. dos S. **À mão livre: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês**. 242 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG, 2017.

SMITH, L. E.; NELSON, C.L. International intelligibility of English: directions and resources. **World Englishes** 4, p. 333–342, 1985.

STERN, H-H. Methods That Work: A smorgasbord of Ideas for Language Teachers. In: OLLER, J. W.; RICHARD-AMATO, P. (Orgs.). **Review of Studies in Second Language Acquisition**, v. 7, n. 2, p. 249-251, 1985.

STEVICK, E. W. **Teaching languages: A way and ways**. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1980.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Strategies for qualitative data analysis. Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory**, v. 3, Newbury Park, CA: Sage Publications, 2008.

SWIECH, R. **Ensino de pronúncia: visões de professores de inglês em três contextos diferentes de ensino**. Monografia de Especialização. Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015.

SZPYRA-KOZŁOWSKA, J. Instructional models in the global context. In: KANG, O.; THOMSON, R. I.; MURPHY, J. M. (Eds.). **The Routledge handbook of contemporary English pronunciation**, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, p. 232-246, 2018.

THOMSON, R. I.; DERWING, Tracey M. The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. **Applied Linguistics**, v. 36, n. 3, p. 326-344, 2015.

UR, P. **A Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. English as a lingua franca: a teacher's perspective. **Cadernos de Letras (UFRJ)**, v. 27, n. 1, p. 85-92, 2010.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective**. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas**. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Ed. Pontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Sociocultural theory. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALESKO, A. M. H. **Formação inicial e o mito do "falante nativo": construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática**. 317f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, Programa de Pós-Graduação da UFPR, 2019.

WALKER, R.; ZOGHBOR, W. 24 The Pronunciation of English as a Lingua Franca. **The handbook of English pronunciation**, p. 433, 2015.

WALSH, B. J.; MIDDLETON, J. R. **A Visão Transformadora: moldando uma cosmovisão cristã**. São Paulo: Cultura Cristã, 2010.

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

WILSON, S. M. **The secret garden of teacher education**. Michigan: National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University, 1990.

WOLTERS, A. M. **A criação restaurada: base bíblica para uma cosmovisão reformada**. São Paulo: Cultura Cristã, 2019.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Vol. 7. Middletown: Springer, p. 201-229, 2006.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena. 2015.

ZIELINSKI, B. 22 The Segmental/Suprasegmental Debate. **The handbook of English pronunciation**, p. 397, 2015.

## APÊNDICE 1 - ROTEIRO PILOTO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**Pesquisadora:** Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins  
**Orientador:** Prof. Dr. Ronald Barry Martinez  
**Coorientadora:** Profa. Dra. Andressa Brawerman-Albini

**Pesquisa:** Explorando as crenças sobre pronúncia da língua inglesa por meio de metáfora conceitual

A partir das respostas dos participantes, considerando suas informações e interagindo com elas, as perguntas apresentadas aqui poderão ser usadas de maneiras distintas. Algumas poderão ser aplicadas em ordem diferente, outras omitidas, e outras acrescentadas. Esse procedimento é condizente com o conceito de entrevista semiestruturada apresentado por Fontana e Frey (2000).

### **SOBRE APRENDER A LÍNGUA INGLESA**

1. Conte sobre sua aprendizagem da língua inglesa  
Explorar idade de início, tempo de estudo, tipo de escola, característica das aulas, quantidade de alunos na turma, figura do professor, se autodidata, se escola de idiomas, se escola regular, se aula particular
2. Como considera seu nível de proficiência: básico, intermediário ou avançado?

### **SOBRE A AULA**

3. Conte sobre o que mais gostava/gosta das aulas de inglês  
Explorar habilidades, quantidade de horas, quantidade de exposição a língua,
4. Como era esse professor?
5. Fale sobre aspectos positivos da aula.
6. Comente sobre aspectos negativos da aula

### **SOBRE USAR INGLÊS FORA DE SALA DE AULA**

7. Você já teve oportunidade de falar inglês fora de sala de aula?  
Explorar local, nacionalidade da pessoa com quem conversou, como se sentiu, dificuldades que teve, aspectos que gostou mais.
8. Você já teve oportunidade de viajar para países falantes de língua inglesa?  
Explorar idade, o que fez lá, motivo da viagem, interação com falantes nativos
9. No seu dia a dia, você usa a língua inglesa? Em quais atividades?  
Explorar com quem, em que situação, de que forma (pessoalmente, *chat rooms*, Skype, lives...) com que frequência

10. Você assiste a vídeos, entrevistas em inglês? Você usa legendas (português ou inglês)?
11. Você ouve músicas e joga games em inglês? Explorar frequência e possíveis dificuldades.

## **SOBRE A PRONÚNCIA**

12. Como você se sente em atividades de fala?
13. Você tem receio de falar em inglês?  
Em que situação? Com que pessoas? Por quê? O que te dá medo?
14. Como você se sente em relação a aprendizagem da pronúncia da língua inglesa?  
Você acha difícil? Se preocupa com isso?
15. Pra você, o que é ter uma boa pronúncia?
16. Como você considera a sua pronúncia? O que você acha da sua pronúncia?  
Explorar se boa, muito boa, excelente... e, aspectos que contribuem para a boa pronúncia
17. Você gosta das correções que o professor ou os colegas fazem sobre a sua pronúncia?
18. O que você acha que é preciso fazer pra ter boa pronúncia da língua inglesa?  
(acrescentei depois do piloto)
19. Você faz alguma coisa específica pra desenvolver a sua pronúncia? (acrescentei depois do piloto)
20. De maneira geral, como acha que a pronúncia pode ser melhorada?
21. O que você acha que podem ser os aspectos mais difíceis da pronúncia?  
Pensar em aspectos da fonologia como segmento, suprasegmento, entonação, fala conectada, ritmo, stress. Pensar em outros aspectos relacionados a língua e a pronúncia, como significado social, identidade, apropriação, inteligibilidade, aceitabilidade.
22. Você acha importante ter pronúncia parecida com a do falante nativo?
23. Você já ouviu alguém falando inglês que você achou que era difícil entender a pronúncia? Em que aspectos era difícil?
24. Você já teve oportunidade de ouvir alguém e pensou que a pronúncia da pessoa não era boa? Por que não era boa? Em que aspectos não era boa? Sua avaliação é por conta de características estéticas, ou afetava a compreensão?
25. Como você se sentiria se alguém te confundisse com um falante nativo por causa da sua pronúncia?
26. O que caracteriza uma pronúncia agradável pra você?
27. O que é falar inglês melhor? (Resultado da pesquisa de Aragão (2011), p. 307)
28. Pra você, que importância a pronúncia tem na aprendizagem de uma LE?
29. Por favor, preencha a frase: Para mim, aprender a pronúncia da LI é como...

## APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**Pesquisadora:** Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins  
**Orientador:** Prof. Dr. Ronald Barry Martinez  
**Coorientadora:** Profa. Dra. Andressa Brawerman-Albini

**Pesquisa:** Explorando as crenças sobre pronúncia da língua inglesa por meio de metáfora conceitual

**Pesquisadora:** Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

**Orientador:** Prof. Dr. Ronald Barry Martinez

**Coorientadora:** Profa. Dra. Andressa Brawerman-Albini

Local de realização da pesquisa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Reitoria.  
 Av. Sete de Setembro, 3165 – Rebouças – CEP 80230-901 – Curitiba – PR – Brasil -  
 Telefone: (41) 3310-4597

Os itens a seguir trazem informação a respeito da pesquisa, e servem para dar ciência aos participantes sobre aspectos importantes para que o acordo de participação seja firmado pelos voluntários e pela pesquisadora.

- 1) **Apresentação da pesquisa:** esta pesquisa tem como objetivo explorar crenças de acadêmicos de Letras sobre a pronúncia da língua inglesa, a partir do construto de metáfora conceitual.
- 2) **Sobre os participantes da pesquisa:** os participantes desta pesquisa serão acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT.
- 3) **Sobre a participação na pesquisa:** ao aceitar participar desta pesquisa, após ler integralmente e assinar este TCLE, você participará de algumas etapas: a) preenchimento da Ficha de Identificação dos Participantes; b) entrevista semiestruturada feita pela pesquisadora; c) círculo de diálogo sobre a aprendizagem da pronúncia da língua inglesa; d) entrevista para checagem de dados que tenham gerado dúvida no momento da análise, caso necessário.
- 4) **Sobre riscos e desconforto:** ao responder as perguntas das entrevistas e ao participar da roda de conversa você pode sentir algum desconforto por conta de algum cansaço e também por causa da exposição de suas ideias. Porém, reitero que não há risco de sua identidade ser divulgada. Todas as suas informações permanecerão confidenciais.
- 5) **Sobre confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Seus dados serão identificados com um código, e não com seu nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

**6) Sobre benefícios:** sua participação não resultará em nenhum benefício direto a você. Porém, os resultados obtidos a partir desta pesquisa poderão contribuir com o processo de aprendizagem da língua inglesa, principalmente da pronúncia, por outros alunos.

**7) Sobre pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa ao aceitar participar desta pesquisa, e também não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

**8) Sobre liberdade de retirar seu consentimento:** você tem liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento; neste caso, poderá deixar de participar do estudo sem penalidades.

**9) Sobre dúvidas:** sempre que quiser, você poderá me pedir mais informações sobre a pesquisa. Você poderá fazer isso em contato pessoal, através do endereço de *email* xxxxx, e também pelo telefone xxxxx.

**10) Sobre os resultados da pesquisa:** todos os participantes da pesquisa serão convidados a participar da defesa da tese resultante deste trabalho, para tomar conhecimento dos resultados.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para participação nesta pesquisa. Para isso, peço que você preencha os espaços abaixo e assine juntamente comigo.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_  
 declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento. Entendo que a participação é de minha inteira responsabilidade, e que tenho compreensão sobre os itens que tratam de riscos, benefícios e pagamento. Declaro também decidi livre e voluntariamente participar desta pesquisa, ciente de que posso retirar meu consentimento, caso queira, sem penalidades.

Curitiba: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante**

Eu, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins, declaro ter apresentado minha pesquisa e explicado de forma clara todos os itens contidos neste TCLE.

Curitiba: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Pesquisadora**

### APÊNDICE 3 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES (FIP)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**Pesquisadora:** Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins  
**Orientador:** Prof. Dr. Ronald Barry Martinez  
**Coorientadora:** Profa. Dra. Andressa Brawerman-Albini

Código do participante: \_\_\_\_\_

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) F ( ) M
3. E-mail: \_\_\_\_\_
4. Período do curso de Licenciatura em Letras Inglês: \_\_\_\_\_
5. Data de nascimento: \_\_\_\_\_
6. Local de Nascimento: \_\_\_\_\_
7. Você estuda ou já estudou outra língua além do inglês? ( ) sim ( ) não  
 Se sim, responda as perguntas:  
 a. Qual(is) língua(s) você estudou? \_\_\_\_\_  
 b. Por quanto tempo você estudou? \_\_\_\_\_
8. Quantos anos você tinha quando começou a aprender inglês? \_\_\_\_\_
9. Além das disciplinas cursadas na escola e na graduação, você já fez algum curso de inglês? ( ) sim ( ) não  
 Se sim, responda as perguntas:  
 a. Onde estudou? \_\_\_\_\_  
 b. Em que ano começou? \_\_\_\_\_  
 c. Em que ano parou/terminou? \_\_\_\_\_  
 d. Qual era a duração das aulas? \_\_\_\_\_  
 e. As aulas exploravam comunicação escrita? ( ) sim ( ) não  
 f. As aulas exploravam comunicação oral? ( ) sim ( ) não
10. Como era seu nível de inglês quando iniciou o curso de Licenciatura em Letras Inglês?  
 ( ) básico  
 ( ) intermediário  
 ( ) avançado
11. Você foi dispensado de alguma disciplina do curso de Licenciatura em Letras Inglês por exame de suficiência? ( ) sim ( ) não  
 Se sim, de qual(is) disciplina(s)?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
12. Você já fez algum curso específico de pronúncia ou de fonologia da língua da língua inglesa? ( ) sim ( ) não  
 Se sim, qual curso? \_\_\_\_\_

13. Você já cursou alguma disciplina optativa do curso de Licenciatura em Letras Inglês, específica sobre pronúncia ou fonologia da língua inglesa? ( ) sim ( ) não  
Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_

14. Você já participou do Grupo de Pesquisa de Sons da Fala? ( ) sim ( ) não

15. Considere os conceitos abaixo e marque a frequência com que você faz as seguintes atividades:

1 – sempre	2 – frequentemente	3 - às vezes	4 – raramente	5 - nunca
------------	--------------------	--------------	---------------	-----------

- ( ) Fala inglês com falantes nativos  
 ( ) Fala inglês com outros falantes  
 ( ) Assiste filmes com áudio e legenda em inglês  
 ( ) Assiste filmes com áudio em inglês, sem legenda

16. Você já morou em algum país falante de língua inglesa? ( ) sim ( ) não  
Se sim, responda as perguntas:

- a. Qual país(es)? \_\_\_\_\_  
 b. Por quanto tempo você morou lá? \_\_\_\_\_  
 c. Em que ano(s) você morou lá? \_\_\_\_\_  
 d. Você fez algum curso de inglês nesse país? \_\_\_\_\_

17. Você já viajou para algum país falante de língua inglesa? ( ) sim ( ) não  
Se sim, responda as perguntas:

- a. Qual país(es)? \_\_\_\_\_  
 b. Por quanto tempo você ficou lá? \_\_\_\_\_  
 c. Em que ano você viajou? \_\_\_\_\_  
 d. Você fez algum curso de inglês nesse país? \_\_\_\_\_

18. Classifique as atividades conforme o grau de dificuldade/facilidade pra você hoje.  
Considere:

1 – muito difícil	2 – difícil	3 – fácil	4 – muito fácil
-------------------	-------------	-----------	-----------------

- ( ) ouvir e entender em inglês  
 ( ) falar em inglês  
 ( ) ler em inglês  
 ( ) escrever em inglês

19. Como você avalia seu nível de inglês hoje?

- ( ) básico  
 ( ) intermediário  
 ( ) avançado

20. Registre outras informações que considera importantes em seu processo de aprendizagem da língua inglesa.

---



---



---



---



## APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**Pesquisadora:** Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins  
**Orientador:** Prof. Dr. Ronald Barry Martinez  
**Coorientadora:** Profa. Dra. Andressa Brawerman-Albini

**Pesquisa:** Explorando as crenças sobre pronúncia da língua inglesa por meio de metáfora conceitual

A partir das respostas dos participantes, considerando suas informações e interagindo com elas, as perguntas apresentadas aqui poderão ser usadas de maneiras distintas. Algumas poderão ser aplicadas em ordem diferente, outras omitidas e outras acrescentadas. Esse procedimento é condizente com o conceito de entrevista semiestruturada apresentado por Fontana e Frey (2000).

### RELATO PESSOAL SOBRE APRENDIZAGEM (perguntas 1 e 2)

1. Conte sobre sua aprendizagem da língua inglesa.  
Explorar idade de início, tempo de estudo, tipo de escola, característica das aulas, quantidade de alunos na turma, figura do professor, se autodidata, se escola de idiomas, se escola regular, se aula particular
2. Como considera seu nível de proficiência: básico, intermediário ou avançado?

### SOBRE SENTIMENTOS ENVOLVIDOS EM MOMENTOS DE FALA E SOBRE APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA (perguntas 3, 4, 5 e 9)

3. Como você se sente em atividades de fala?
4. Você tem receio de falar em inglês?  
Em que situação? Com que pessoas? Por quê? O que te dá medo?
5. Você se lembra de alguma aula em que a o professor explorou aspectos da pronúncia?  
O que te marcou nessa(s) atividade(s)?
6. Como você se sente em relação à aprendizagem da pronúncia da língua inglesa?  
Você acha difícil? Se preocupa com isso?

### CONCEITOS E OPINIÕES SOBRE BOA PRONÚNCIA E SOBRE FORMAS DE DESENVOLVER A PRONÚNCIA (perguntas 7, 8, 14, 15, 17 e 18)

7. Pra você, o que é ter uma boa pronúncia?
8. Como você considera a sua pronúncia? O que você acha da sua pronúncia?  
Explorar se boa, muito boa, excelente... e aspectos que contribuem para a boa pronúncia

9. Você gosta das correções que o professor ou os colegas fazem sobre a sua pronúncia? Como você se sente?

**FORMAS DE DESENVOLVER A PRONÚNCIA (perguntas 10, 11 e 12)**

10. O que você acha que é preciso fazer pra ter boa pronúncia da língua inglesa? (acrescentei depois do piloto)
11. Você faz alguma coisa específica pra desenvolver a sua pronúncia? (acrescentei depois do piloto)
12. O que você acha que podem ser os aspectos mais difíceis da pronúncia? Pensar em aspectos da fonologia como segmento, suprasegmento, entonação, fala conectada, ritmo, stress. Pensar em outros aspectos relacionados a língua e a pronúncia, como significado social, identidade, apropriação, inteligibilidade, aceitabilidade.

**CONCEITOS E OPINIÕES SOBRE A PRONÚNCIA PARECIDA COM A DO FALANTE NATIVO (perguntas 13 e 16)**

13. Você acha importante ter pronúncia parecida com a de um falante nativo? Por quê?
14. Você já ouviu alguém falando inglês que você achou que era difícil entender a pronúncia? Em que aspectos era difícil?
15. Você já teve oportunidade de ouvir alguém e pensou que a pronúncia da pessoa não era boa? Por que não era boa? Em que aspectos não era boa? Sua avaliação é por conta de características estéticas, ou afetava a compreensão?
16. Como você se sentiria se alguém te confundisse com um falante nativo por causa da sua pronúncia?
17. O que caracteriza uma pronúncia agradável pra você?
18. O que é falar inglês melhor? (Resultado da pesquisa de Aragão (2011), p. 307)

**IMPORTÂNCIA DA PRONÚNCIA (6 e 19)**

19. Pra você, que importância a pronúncia tem na aprendizagem de uma LE?

**METÁFORA EXPLÍCITA (pergunta 20)**

20. Por favor, preencha a frase: Para mim, aprender a pronúncia da LI é como...

## APÊNDICE 5 - CÍRCULOS DE DIÁLOGO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**Pesquisadora:** Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins  
**Orientador:** Prof. Dr. Ronald Barry Martinez  
**Coorientadora:** Profa. Dra. Andressa Brawerman-Albini

**Local:** Sala N01, UTFPR-CT

**Facilitadora:** Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

**Participantes:** 6 alunos do 8º período de Licenciatura em Letras Inglês UTFPR-CT

**Data e horário:** 04/12/2019 – quarta-feira, 13:00h

**Participantes:** 4 alunos do 5º período de Licenciatura em Letras Inglês UTFPR-CT

**Data e horário:** 10/12/2019 – terça-feira, 9:00h

### 1. Cerimônia de abertura: (5-10')

- agradecimentos e boas-vindas
- breve explicação desse momento da pesquisa, falar sobre círculo (elemento da peça de centro - colocar objetos pertinentes ali, livros, giz... para abrigar as discussões)
- convite para ajustes na respiração como forma de favorecer esse tempo, enquanto faz leitura do texto
- leitura de Eclesiastes 3:1-8 para incentivar participação intencional neste círculo de diálogo, entendendo que não se trata de uma perda de tempo, mas de tempo importante para as reflexões que serão feitas aqui e para construção de conhecimento individual e compartilhado

### 2. Orientações:

- expectativas sobre como esperam que cada participante atue
- orientações

### 3. Rodadas de perguntas:

- rodada 1: nome e pergunta “O que você acha que é o maior desafio para se aprender a pronúncia em inglês?”
- rodada 2: comentários sobre a pergunta anterior
- rodada 3: comente a frase “Não gosto de dizer que uma pronúncia é boa ou ruim, certa ou errada. Mas, gosto de correções para eu melhorar minha pronúncia” P3
- rodada 4: comentários sobre a pergunta anterior
- rodada 5: pergunta “Pronúncia boa e inteligibilidade são coisas diferentes” P6
- rodada 6: comentários sobre a pergunta anterior
- rodada 7: pergunta “Aprender a pronúncia é ter autoridade” P1
- rodada 8: comentários sobre a pergunta anterior
- rodada 9: Como se sentiram nessa experiência?
- breve resumo pela facilitadora

### 4. Cerimônia de encerramento

leitura do texto: a definir