

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINA LAURINO ROSSINI

ENSINO DE PRONÚNCIA E INGLÊS COMO LÍNGUA
INTERNACIONAL: CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS BRASILEIROS
EM UM CENTRO DE IDIOMAS

CURITIBA

2021

CAROLINA LAURINO ROSSINI

ENSINO DE PRONÚNCIA E INGLÊS COMO LÍNGUA
INTERNACIONAL: CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS BRASILEIROS
EM UM CENTRO DE IDIOMAS

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

Orientador: Prof. Dr. Eduardo
Henrique Diniz de Figueiredo

CURITIBA

2021

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

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Rossini, Carolina Laurino

Ensino de pronúncia e inglês como língua internacional : crenças de
professores e alunos brasileiros em um centro de idiomas. / Carolina Laurino
Rossini . – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes de português, [Espanhol, etc.].
2. Língua inglesa - Pronúncia. 3. Globalização. I. Figueiredo, Eduardo Henrique
Diniz de, 1980-. II. Título.

CDD – 428



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 dissertação de Mestrado de CAROLINA LAURINO ROSSINI intitulada: Ensino de pronúncia e inglês como língua internacional: Crenças de professores e alunos brasileiros em um centro de idiomas, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, 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 mestre 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, 12 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

12/03/2021 16:34:41.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

12/03/2021 16:28:14.0

DENISE CRISTINA KLUGE

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

15/03/2021 14:59:26.0

ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho a todos os colegas de profissão acreditam na importância de constantemente refletir, desconstruir, reconstruir e ressignificar crenças.

AGRADECIMENTOS

Em tempos tão desafiadores, eu não poderia deixar de agradecer àqueles que fizeram parte deste capítulo de minha jornada de diversas formas, me apoiando e ocupando papéis fundamentais para que este trabalho acontecesse.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, pois sem o apoio deles eu não teria chegado, sequer, à uma universidade na cidade de Curitiba.

Ao meu orientador, professor Eduardo, pela paciência e pelo cuidado com o qual olhou para este trabalho em todo o seu desenvolvimento.

À professora Denise, por ter aceitado ler esta dissertação e por todas as suas contribuições essenciais.

À querida Andressa, não apenas por fazer parte desta etapa da minha vida acadêmica, mas também de todas as anteriores. Sem seu apoio no momento em que este estudo vivia ainda no meu campo das ideias eu nem teria chegado até aqui. Obrigada.

Aos meus amigos e pessoas queridas mais próximas, que tornaram minha jornada mais leve, pelas conversas sobre esta pesquisa e sobre tantas outras coisas necessárias. Pelas risadas proporcionadas mesmo quando rir não foi tão fácil assim. Pelo carinho de sempre. Isa, Rodolfo, Bruna, Darlan e Tatty, obrigada.

À Aline e ao Eric que me ajudaram muito quando entrar no Programa era apenas uma possibilidade.

À Sarah, amiga que ganhei nesses dois últimos anos e que dividiu angústias e comemorações comigo sobre ser mestranda em tempos de pandemia.

À Marta, com quem trabalhei por tantos anos, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa em sua escola.

À InFlux Portão e aos professores e alunos que aceitaram fazer parte deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e a todos os professores que participaram desta etapa da minha trajetória acadêmica.

Muito obrigada.

RESUMO

A internacionalização da língua inglesa está cada vez em maior evidência no mundo por decorrência dos processos de globalização. Por mais que esses processos sejam, ao mesmo tempo, inclusivos para uns e exclusivos para outros, não se pode negar a força que o inglês adquiriu em âmbito global. No Brasil, o ensino da língua inglesa acontece predominantemente nas escolas de idiomas, cujas franquias têm apresentado crescimento significativo dentro do país. Com base nesse cenário, este estudo investiga as crenças de professores e alunos de um centro de idiomas da cidade de Curitiba/PR acerca de questões de pronúncia, considerando-se a função do inglês como língua internacional. Para tanto, foram adotados três instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas e observações de aula. A análise dos dados foi feita de modo a explorar os temas que emergiram nos três instrumentos adotados neste trabalho e relacionou-se com o conceito de crenças de Barcelos (2006) e discussões trazidas acerca do inglês como língua internacional por estudiosos como Jordão (2006), Canagarajah (2014), Matsuda (2012), McKay (2012) e Diniz de Figueiredo e Sanfelici (2017). Os resultados indicaram um apagamento de questões de pronúncia nas aulas observadas nas práticas do ensino remoto e também, em certa medida, nas falas dos participantes. Além disso, foi possível notar uma ausência do reconhecimento da real diversidade da língua inglesa em sua função internacional e uma generalização de falares isolados em suas nacionalidades, mesmo quando apontadas diferenças entre ingleses ao redor do mundo (KACHRU, 1985). Por outro lado, as discussões detalhadas ao longo desta dissertação apontam para conflitos entre ideias normatizadoras e o foco na comunicação, o que sugere um movimento na direção da comunicação efetiva como prioridade sem amarras necessárias a um modelo exclusivo historicamente propagado. No entanto, essa movimentação coexiste com questões de domínio da língua pelos falantes nativos padrões de Estados Unidos e Inglaterra, o que indica que há ainda um longo caminho a ser percorrido nesse sentido e obstáculos a serem vencidos na busca de um cenário mais coerente com o *status* da língua inglesa no mundo hoje.

Palavras-chave: Crenças; inglês como língua internacional; pronúncia; ensino de inglês.

ABSTRACT

English has undeniably become an international language. Its international nature can be considered an outcome of globalization processes. Even though these processes are inclusive for some people and exclusive for others, there is no question about the status of English as a language of communication worldwide. In Brazil, ELT is primarily held by private language centers. English school franchises' growth has been significant within the country. Based on the aforementioned scenario, this study investigates the beliefs of both teachers and students from a private language institution in the city of Curitiba/PR. The beliefs I investigate in this research focus on pronunciation aspects given the function of English as an international language. In order to do that, I relied on three research instruments: surveys, interviews and class observations. Data analysis explored the themes that emerged in the instruments. The analysis was done in accordance with the concept of beliefs as defined by Barcelos (2006). I also looked into Jordão (2006), Canagarajah (2014), Matsuda (2012), McKay (2012) and Diniz de Figueiredo & Sanfelici (2017) as paramount texts about EIL. Findings showed pronunciation matters were set aside in participants' speech as well as in class. Furthermore, neither teachers nor students showed knowledge of the diversity of the English language in its internationalization today. Even when differences regarding the language were pointed out by participants, it was done in a general way that separated speakers according to their nationalities. However, the discussions brought by this research signal conflicts between normative ideas and the preference for effective communication. This suggests a change towards prioritizing communication over the exclusivity of the historical model of native speakers. This change, on the other hand, coexists with an idea of dominance of English by standard American and British native speakers. Therefore, there might still be a long way into a more coherent scenario with the status of the language around the world today.

Keywords: Beliefs; English as an international language; pronunciation; English teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES..	56
QUADRO 2 – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES DE AULA.....	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ILI – Inglês como Língua Internacional

ILF – Inglês como Língua Franca

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

ISL – Inglês como Segunda Língua

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LFC – *Lingua Franca Core*

WE – *World Englishes*

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	13
1.2	O CENÁRIO DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO HOJE	14
1.3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	20
2.	REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1	CONCEITO DE LÍNGUA	21
2.2	INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL	25
2.2.1	Questões terminológicas	25
2.2.2	Implicações pedagógicas do ILI	31
2.2.3	ILI e o ensino de pronúncia	39
2.3	CRENÇAS	44
2.3.1	Crenças, emoções e identidades	46
2.3.2	Estudos sobre crenças no contexto de ILI	49
3.	METODOLOGIA	53
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	53
3.2	PERGUNTAS DE PESQUISA	54
3.3	PARTICIPANTES	55
3.4	GERAÇÃO DE DADOS	59
3.4.1	Contexto	59
3.4.2	Instrumentos e etapas para geração dos dados	60
4.	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
4.1	CONFLITOS	62
4.1.1	Os conflitos dos alunos: normatização vs. comunicação	63
4.1.2	Os conflitos dos professores: fala vs. prática	71
4.2	A PRONÚNCIA COMO GATILHO DE SENSAÇÕES	79
4.2.1	Sensação de estranhamento e de belo: os alunos	79
4.2.2	Sensação de estranhamento e de belo: os professores	84
4.2.3	Correção de pronúncia: as sensações dos alunos e dos professores	86
4.3	A PRONÚNCIA E AS AULAS ON-LINE	90
4.4	CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS DADOS	100
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	110

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	116
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS.....	120
APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA...	
.....	124

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Comecei a lecionar inglês em centros de idiomas antes mesmo de me graduar em Letras e desenvolvi um interesse por aspectos de ensino de pronúncia até então desconhecidos por mim. Fui estudante de Letras entre os anos de 2011 e 15 e, com o passar do tempo, tive contato com alguns docentes do curso que, em seus grupos de estudo e pesquisas do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), me levaram ao conceito de *lingua franca*¹ e me fizeram questionar a idealização dos padrões até então tão fascinantes para mim: dos falantes nativos que mais estão em foco no cenário do ensino de língua, cuja origem é Inglaterra e Estados Unidos. A partir da minha participação nesses grupos, por meio das leituras e discussões que fazíamos, descobri novas perspectivas, desconstruí muito daquilo que tomava como verdade absoluta, a única que eu conhecia até o momento. Da mesma forma, comecei a repensar minhas práticas como professora da língua, de acordo com os questionamentos que havia iniciado.

Como consequência do divisor de águas que foram esses grupos em minha trajetória acadêmica, passei a considerar importantíssima a discussão sobre a expansão global do inglês através de leituras sobre inglês como língua internacional (ILI), inglês como língua franca (ILF), dentre outros conceitos similares. Hoje, posso dizer que olho para o idioma de uma maneira diferente e busco levar esse tipo de informação aos meus alunos, de que o inglês não é uma exclusividade de países como Estados Unidos ou Inglaterra. Assim, minhas percepções como professora do idioma seguem de acordo com a ideia defendida por Peixoto e Siqueira (2019), que afirmam que é necessário que “os profissionais ligados à educação linguística [...] conheçam e compreendam esse fenômeno chamado ILF² e suas principais implicações a fim de permitir reflexões sobre o ensino dessa língua, considerando diversos aspectos e dicotomias” (PEIXOTO; SIQUEIRA, 2019, p. 213). No entanto, ainda me deparo com muitos desafios com relação a como inserir essas questões nos planejamentos das aulas e sobre como

¹ Entendida aqui como a língua de contato entre falantes multilíngues, utilizada para a comunicação.

² ILF (inglês como língua franca) é o termo escolhido pelos autores e, por esse motivo, não o alterei durante a citação. O mesmo procedimento será adotado no decorrer de todo o texto. Todavia, trabalharei com o termo ILI (Inglês como Língua Internacional) para designar a função da língua que permeia o contexto deste estudo. As implicações dessa escolha serão detalhadas nas próximas seções deste trabalho.

discutir pronúncia com os alunos de modo a fazê-los refletir sobre o fato de que já são falantes da língua inglesa mesmo que ainda estejam cursando os livros de níveis considerados básicos ou iniciais em escolas de idiomas.

Além disso, em 2012, comecei em centros de idiomas e me deparei com metodologias que privilegiavam referências a países falantes de inglês como primeira língua (L1). E isso se reforçava em conversas com os colegas, que também tinham como referência apenas esses países e que, às vezes, se utilizavam de sotaques de falantes “não nativos” para fazer os alunos darem risada. Até que um dia, em uma escola que adotava um livro diferente para as aulas de conversação, notei a tentativa, nesse material, de trazer exemplos de outros falantes do inglês que não os considerados nativos, principalmente em exercícios de *listening*. Quando me deparei com esses exemplos, ainda que tímidos, me perguntei como meus colegas viam essa questão e o quanto exploravam isso com seus alunos. Cabe ressaltar que, em grande parte desses centros, como no caso desse em que eu lecionava, contratam-se instrutores de inglês. Isso significa que a formação desses instrutores pode ser diversa. O foco está na fluência da língua desses profissionais bem como na aplicação da metodologia da escola e não em sua formação. Por isso, neste estudo, investigo as crenças de alunos e professores dessa mesma escola, que utilizam esse mesmo material, a respeito de pronúncia.

1.2 O CENÁRIO DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO HOJE

Atualmente, muito se fala sobre a quebra de barreiras trazida pelo que se entende como globalização, mesmo que haja diversas compreensões sobre o que seja tal fenômeno e que estas tenham divergências entre elas (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018). As diferentes mídias, a Internet, a facilidade de se obter informações de todo o mundo permitem que pessoas ao redor do globo se conectem e se comuniquem em contextos de viagens, negócios, jogos online, entre outros (JESUS; BRAWERMAN-ALBINI, 2017). Músicas, filmes, jogos e séries de diferentes países são acessados por pessoas ao redor do planeta.

Mesmo que o contato com a língua inglesa não seja uma realidade para todos e que o acesso trazido pela globalização alcance alguns e acabe excluindo outros, não se pode negar que o idioma tem se espalhado cada vez mais diante do mundo globalizado. Nesse cenário, afirma-se que o inglês adquiriu o *status* de uma

lingua franca (JENKINS, 2000), podendo ser utilizado por falantes de diferentes nacionalidades e línguas maternas para a comunicação.

Assim, em se tratando da aquisição do idioma, o suposto rompimento de fronteiras gerado pela globalização levanta discussões acerca de diversos paradigmas, especialmente no que diz respeito ao então chamado falante nativo e ao papel atribuído a ele. Por exemplo, tem-se questionado cada vez mais até que ponto esse falante deve servir como ideal a ser seguido pelos aprendizes da língua e ser considerado uma entidade à qual os alunos são comparados nas avaliações que ocorrem em sala (DEWEY, 2014). Como Ke e Cahyani (2014) defendem, assim como as línguas estão em constante mudança, o inglês se modifica cada vez mais com os diversos falantes que se apropriam do idioma. Por isso, o conteúdo cultural local, internacional e mundial, deve ser incluído nos cursos de língua inglesa, a fim de que haja coerência entre o contexto da língua hoje e o que se ensina. Afinal, como aponta Cogo (2012), cabe destacar que “a comunicação em ILF ocorre em grupos altamente variáveis” (COGO, 2012, p. 98) sendo que os falantes que participam dessas situações de comunicação têm *backgrounds* completamente diferentes seja no aspecto linguístico, cultural e social. Não é tão simples quanto separar em caixinhas de nacionalidades.

Apesar disso, segundo Walker (2010), existe certa dificuldade por parte de alunos e professores em desapegar-se do modelo do falante nativo. Nas palavras de Jenkins, Cogo e Dewey (2011), trata-se de uma resistência a mudar a noção de que devemos estar em concordância com o padrão da minoria chamada nativa da língua. Segundo os pesquisadores, isso ocorre mesmo que o maior número de falantes de inglês no mundo seja de chamados não nativos, que usam o idioma principalmente em sua função de ILI/ILF. Isso pode acontecer porque a ausência de um padrão ideal causa receios, principalmente com relação a supostos erros que podem ser cometidos e à falta de um parâmetro de comparação para avaliação. Isso faz com que aprendizes ainda considerem a pronúncia de falantes americanos ou britânicos, principalmente, como um objetivo a ser atingido, a maneira correta de falar inglês. Por esse motivo, também, muitos docentes ainda se espelham exclusivamente no modelo desses falantes para ensinar e para corrigir a pronúncia de seus alunos.

É fato que as variantes padrão americana e britânica de inglês ainda são cobradas em muitos exames de proficiência, concursos e entrevistas de emprego,

por exemplo. Por isso, os alunos muitas vezes são mais expostos a esses modelos em sala. No entanto, quando pensamos em falante nativo, outras questões precisam ser consideradas: Quem são esses falantes? Como dar conta das variações dentro dos próprios países em que o inglês é a L1? Por que os alunos que visam ser falantes de inglês precisam ser necessariamente vistos como aprendizes incompletos no seu conhecimento da língua e não como usuários do inglês, já detentores desse idioma? (FIRTH; WAGNER, 1997; CANAGARAJAH, 2007). São questões como essas que motivam esta pesquisa.

Nas últimas décadas, as franquias de cursos de idiomas têm crescido significativamente no Brasil. Conforme levantado por Diniz de Figueiredo (2017), nos últimos 20 anos, o número de franquias de escolas de idiomas registradas na Associação Brasileira de Franquias (ABF) aumentou de 20 empresas com aproximadamente 2.600 unidades para 36 empresas com mais de 5.000 unidades. É fato de que esse cenário passou por mudanças devido ao crescimento das escolas bilíngues e dos cursos on-line de língua inglesa, especialmente no contexto trazido pela pandemia. No entanto, se olharmos para os registros das últimas décadas, o crescimento dessas franquias aponta para o fato de que os brasileiros têm buscado cada vez mais aprender uma segunda língua, sob as mais diferentes justificativas: manter-se no mercado de trabalho, viajar, investir no futuro dos filhos, entre outras. Sendo professora de inglês nesse contexto, tenho presenciado os mais diversos argumentos como esses por parte dos alunos e de seus pais, motivos pelos quais aprender inglês é considerado importante para eles. Mesmo sem ser mencionado sob o termo língua franca ou língua internacional, o idioma parece ser visto como a língua da comunicação em âmbito global.

Ao mesmo tempo, apesar de o inglês ser visto como um idioma falado internacionalmente, uma garantia de exclusão para quem não fala a língua (LEFFA, 2002) diante de um mundo entendido como globalizado, tenho a impressão, ainda com base na minha experiência como professora nesse ambiente, de que escolas de idiomas ainda se sustentam quase exclusivamente no modelo de países falantes de inglês como língua nativa, especialmente Estados Unidos e Reino Unido. Algumas dessas escolas até carregam referências a esses países em suas cores, símbolos e nomes. Parece contraditório que instituições de idiomas defendam (e tomem como base, ao menos comercialmente) o caráter internacional do inglês, ao mesmo tempo

em que modelos nativos, entendidos como monolíticos, são usados exclusivamente (e de forma excludente) para ensinar e avaliar seus estudantes.

Assim, cabe investigar as crenças dos professores dessas escolas a respeito de seu papel e das motivações de suas escolhas didáticas: Por que, quando e como o modelo do falante nativo é adotado? Quais são outras alternativas a esse modelo? É importante refletir sobre as crenças desses docentes uma vez que, conforme será discutido no segundo capítulo deste estudo, as crenças de professores e aprendizes podem sofrer interferências mútuas (BARCELOS, 2003).

Além do discurso das escolas, parece-me ainda muito comum ouvir dos próprios alunos referências aos países onde o inglês é falado como L1 (os chamados países do círculo interno, segundo KACHRU, 1985). Por isso, creio que o modelo do falante nativo como um ser sublime e superior aos aprendizes ainda persiste nesses ambientes e nas perspectivas das pessoas que os buscam. Trata-se de uma impressão. Contudo, a crença cega na superioridade do falante nativo, sem o conhecimento de outras variedades (e sem o questionamento dessa noção de falante nativo), gera uma situação irreal: cria-se uma meta de soar como esse falante e essa meta dificilmente pode ser atingida. Ademais, existem estudos que mostram que atingir a inteligibilidade - “extensão na qual um enunciado é realmente entendido” (MUNRO; DERWING, 1995, p. 291)³ - é mais importante para a comunicação do que a precisão gramatical (que também pode ser questionada) e/ou a ideia de uma pronúncia similar à de um falante nativo (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; DEWEY, 2014).

Tendo em vista o crescimento das franquias de escolas de inglês mencionado anteriormente, é certo que, no Brasil, investe-se muito em aprender a língua inglesa nesses centros. Por isso, estudos que busquem olhar para o modo como essas instituições lidam com o contexto do mundo globalizado e da internacionalização do idioma são certamente relevantes em nosso país, para que seja possível abrir novos caminhos e olhares coerentes com o cenário atual.

Olhar especificamente para o ensino de pronúncia no contexto de ILI é uma escolha importante, devido ao papel da pronúncia na identidade do falante e na comunicação. De acordo com Sifakis (2014), a pronúncia do falante é

³ Original: “*Intelligibility refers to the extent to which an utterance is actually understood.*” (MUNRO; DERWING, 1995, p. 291). Todas as traduções do inglês para o português foram realizadas pela autora deste trabalho.

normalmente relacionada à sua proficiência e diretamente conectada com o quão eficiente é a comunicação desse falante. Dessa forma, a pronúncia é um aspecto da língua que merece atenção diante de todo esse cenário do uso do inglês no mundo globalizado. Além disso, como explicado anteriormente, a noção de inteligibilidade tem sido enfatizada no âmbito acadêmico, o que tem problematizado cada vez mais a ideia de que estudantes precisam soar como nativos para serem entendidos. No entanto, escolas de idiomas normalmente insistem em prezar por esses modelos, muitas vezes sem sequer conhecer as pesquisas que os têm questionado.

Além do cenário anteriormente, o ano de 2020 trouxe uma mudança que pode ter impactado na forma como várias questões, inclusive a abordagem de pronúncia, são trabalhadas nesses centros. Com a pandemia do novo coronavírus, as escolas tiveram que se adaptar à modalidade on-line de ensino. Assim, esta pesquisa também teve que se ajustar à nova realidade trazida por este ano, conforme explicado no Capítulo 3.

Diante do exposto, o objetivo geral do presente estudo é o de investigar as crenças de professores e alunos de uma escola de idiomas a respeito do ensino de pronúncia no contexto do inglês como língua internacional. Para tanto, busco verificar o que ambos professores e alunos pensam a respeito do modelo do falante nativo como ideal de pronúncia, observar como as crenças dos professores e alunos se refletem em suas práticas no ambiente de sala de aula e, por fim, identificar as relações entre as crenças dos professores e dos alunos.

Esses objetivos se pautam no entendimento das crenças como tendo papel importante para o ensino-aprendizagem de línguas. No que diz respeito a esta pesquisa, mais especificamente, crenças sobre pronúncia e seu ensino. Assim, emergiram três perguntas de pesquisa, que utilizei para me guiar na elaboração dos instrumentos de pesquisa descritos na metodologia deste estudo - questionários, observações de aula e entrevistas. As perguntas são:

- 1) Quais as crenças dos professores participantes a respeito do modelo do falante nativo como ideal de pronúncia? Como essas crenças podem ser percebidas em suas práticas em sala?
- 2) Quais as crenças dos estudantes participantes a respeito do modelo do falante nativo como ideal de pronúncia? Como essas crenças podem ser percebidas em seu comportamento em sala?

- 3) Quais as relações entre as crenças dos alunos participantes e professores participantes?

Desse modo, a partir da análise dos dados gerados, pretendo encontrar as respostas para essas perguntas.

Também com base nos objetivos deste estudo, construí asserções para os resultados esperados. Concebo-as como asserções – ao invés de hipóteses – devido ao caráter qualitativo e interpretativista da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). Tais asserções foram as seguintes:

- 1) Apesar de a globalização trazer outras possibilidades de objetivos para o ensino-aprendizagem de inglês (principalmente a ideia de inteligibilidade), o modelo do falante nativo como ideal de pronúncia a ser atingida ainda predomina no contexto da escola de idiomas.
- 2) Os professores aplicam em suas aulas correções e modelos de pronúncia que são reflexos de suas crenças sobre o falante nativo.
- 3) Os alunos fazem questionamentos e corrigem a si próprios e aos colegas com base na pronúncia dos falantes nativos.
- 4) As crenças dos professores influenciam no comportamento dos alunos em sala, ao mesmo tempo que a postura dos alunos influencia as escolhas do professor.

Assim, dado o contexto da língua inglesa no mundo em que vivemos, é importante entender se (e como) entendimentos do inglês como língua internacional têm permeado práticas de ensino-aprendizagem. Principalmente, se considerarmos o mencionado crescimento das franquias de inglês no Brasil e o crescente interesse dos brasileiros em aprender o idioma. Essa é uma das motivações deste estudo. Entendo que, como professora da área, é fundamental buscar compreender de que forma essas crenças têm se refletido nas práticas docentes. Apesar dessa importância, ainda existem poucos estudos que olham para as crenças de estudantes de inglês em diversos contextos sobre o inglês como língua internacional, inclusive no que diz respeito a escolas de idioma. Na maior parte, estudos que olham para crenças dentro do contexto de ILI têm focado nas vozes de professores. (BORDINI; GIMENEZ, 2014)

Bordini e Gimenez (2014) fizeram um mapeamento dos estudos sobre ILF/ILI publicados no Brasil entre 2005 e 2012. Para tanto, as autoras realizaram um levantamento no Banco de Teses da CAPES, Google Acadêmico e outras fontes da área de Letras/Linguística Aplicada. O estudo revelou que, por mais que a relevância dessa função da língua para o ensino seja evidenciada, nota-se uma escassez de pesquisas envolvendo interações com participantes brasileiros. Além disso, as autoras destacam que o foco de trabalhos com ILI tem se destinado à formação de professores.

O mapeamento feito por Bordini e Gimezes (2014) levou em consideração estudos realizados até o ano de 2012. Peixoto e Siqueira (2019) também apontam a escassez de estudos relacionados ao tema que sejam oriundos do Brasil até o ano passado. Contudo, alguns estudos têm direcionado seu foco de estudo com ILI de maneiras diferentes e dando voz a brasileiros, envolvendo centros de línguas e também estudantes. Esse é o caso de estudos como o de Galor (2020) e Haus (2018), que será discutido no Capítulo 2.

A presente pesquisa também foi motivada pela escassez de pesquisas que considerem a voz dos então chamados aprendizes. Decidi investigar não só crenças de professores, mas também de alunos e no contexto de uma escola de idiomas, ambiente que também é pouco analisado em comparação ao contexto de formação de professores (BORDINI; GIMENEZ, 2014). É dessa forma, inserindo-se em um tema e em um cenário ainda pouco discutidos, com participantes ainda pouco investigados, que este estudo busca contribuir para a Linguística Aplicada (LA) no Brasil.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este estudo está dividido em cinco capítulos. Na introdução, apresento o cenário, os objetivos e a justificativa para esta pesquisa. No segundo capítulo, discuto os conceitos centrais que permeiam o trabalho, bem como pesquisas relacionadas a esta. No capítulo de metodologia, apresento os instrumentos para geração de dados, os participantes e o contexto da pesquisa. O capítulo quatro consiste na análise dos dados e discussão dos resultados. Por fim, teço as considerações finais acerca das questões abordadas neste texto.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, discuto algumas definições importantes para este trabalho e apresento pesquisas que se relacionam com esta. Assim, inicio esta seção discutindo concepções de língua e destacando o conceito adotado neste estudo. Na sequência, encontram-se uma série de conceitos e questões relacionadas ao ILI. Discuto as implicações pedagógicas da língua nesse cenário, incluindo propostas sobre o ensino de pronúncia. Por fim, este capítulo se encerra com a definição do termo *crenças* e a discussão de conceitos relacionados a ele.

2.1 CONCEITO DE LÍNGUA

Esta pesquisa consiste em um estudo de crenças. O termo crenças será definido mais adiante, na Seção 2.3. Contudo, podemos já afirmar que, quando pensamos em crenças, associamos o termo com visões que alguém tem a respeito de algo. Dessa forma, nossa visão a respeito de algo varia de acordo com as diferentes comunidades discursivas de que fazemos parte (JORDÃO, 2006). Portanto, temos ideias que surgem tanto do nosso universo particular quanto social, ou mesmo pensamentos que são culturalmente construídos (Ibidem). Isso também se aplica à concepção que um indivíduo tem sobre o que seja uma língua.

Para entender o conceito de língua adotado neste estudo, é interessante olharmos para um contraponto, sobre outra concepção que se estabeleceu tradicionalmente, permeada por uma visão que se opõe à que consideramos aqui. Trata-se do ponto de vista estruturalista da língua.

Na perspectiva estruturalista, a língua é concebida como um sistema fechado. Tal sistema permite o estudo das estruturas mesmo quando dissociadas de seu uso social e ideológico. Assim, o uso da língua não é, nessa concepção, um objeto a ser estudado, dada sua variedade. Jordão (2006) afirma que

existe nessa concepção a possibilidade de que se encontre uma maneira universalmente melhor do que as outras para entender o mundo. Melhor porque mais abrangente e portanto mais próxima da *realidade* (que é sinônimo de *verdade*). Isso permite que uma tal maneira universalmente superior seja legitimamente imposta sobre as outras, já que as outras são maneiras equivocadas de ler o mundo. Esse pressuposto pode implicar em que algumas pessoas, as consideradas mais capazes, sejam responsáveis por instituir o bem no mundo, por levar aos menos

privilegiados as verdades sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre a vida, sobre o que e quem *realmente* somos (JORDÃO, 2006, p. 3)

Podemos relacionar o trecho acima com o cenário da língua inglesa no mundo hoje. Quando concordamos que existe uma maneira correta de se falar inglês, defendemos a superioridade do falante nativo, inferiorizamos certos sotaques e variedades da língua e, portanto, carregamos traços de uma perspectiva estruturalista da língua, uma vez que essas atitudes são como verdades sobre o mundo levadas aos “menos privilegiados”, aqueles que não nasceram falantes do idioma e, por isso, não pertencem a essa comunidade de falantes. Assim, nessa visão, é compreensível que um aprendiz seja somente um aprendiz, incompleto em seu conhecimento para o uso da língua, e que os supostos donos do idioma sejam os chamados falantes nativos.

No entanto, neste trabalho, adota-se o conceito de língua a partir de uma visão pós-estruturalista. Pensar em língua nessa perspectiva significa abstrair da ideia de um sistema fixo e imutável, que pode ser dissociado de um contexto, prática ou cultura. Ao contrário, língua conforme é entendida nesta pesquisa, é modificada, tem sempre relação com o uso que se faz dela e permeia nossas relações com o mundo (JORDÃO, 2006). Isso não significa negar a sistematicidade de uma língua – mas entender esse sistema como aberto e os significados como construídos e negociados em cada interação, contingencialmente.

Outra característica pós-estruturalista que deve ser destacada para o entendimento da concepção de língua defendida aqui consiste no seu caráter de questionamento e desconstrução (ibidem). Considerando esse aspecto, é possível defender os questionamentos levantados neste estudo sobre a língua inglesa, no que diz respeito ao papel do falante nativo, a uma norma superior que deve ser seguida de acordo com os países que tem inglês como L1 e, também, acerca da existência de detentores ou donos do idioma. Essa visão de língua, de acordo com o uso que se faz dela, está em concordância com a ideia de que, no contexto do ILI, não existe uma única maneira de se falar inglês, nem um modelo exclusivo de pronúncia a ser adotado. Da mesma forma, a detenção do idioma por determinados falantes que o tem como L1 pode ser questionada. Isso não significa, no entanto, a exclusão dos falantes nativos. Apenas os move para o papel de mais uma peça do inglês no mundo hoje e não de donos da língua e ditadores das regras.

Wright (2012) aponta que a noção de língua como um sistema estritamente ordenado está conectada diretamente com o crescimento do estado nação na Europa

(WRIGHT, 2012). Desse modo, relaciona-se com o cenário político, com poder. A padronização da língua surgiu perfeitamente para o momento em questão. No entanto, essa concepção não se encaixa com o cenário do mundo globalizado que vivenciamos hoje, em que o inglês não pertence a uma nação ou a um tipo de falante exclusivamente. Pelo contrário, mais do que nunca, podemos concordar que não há como determinar estritamente uma maneira de falar o idioma. A própria autora prevê, em seu texto, a improbabilidade de a comunicação no contexto de ILI continuar a ser regulada pelos padrões nativos (WRIGHT, *Ibidem*).

Se os chamados falantes nativos não são os ditadores das regras, então existe uma necessidade de rever o olhar sobre o idioma. Canagarajah (2014) aponta que “alguns estudiosos argumentam que nós temos que ir além do tratamento do inglês internacional como uma série de variedades pré-estabelecidas (como ocorre em WE e ILF) e concebê-lo como uma forma de prática” (CANAGARAJAH, 2014, p. 769)⁴. O autor vai mais além ao afirmar que os falantes multilíngues de inglês negociam a língua de acordo com seu repertório, além de interesses e princípios, sendo que uma norma em si não é determinante para essa negociação. Na realidade, esses falantes, devido à sua experiência multilíngue, possuem uma sensibilidade linguística que os possibilita a realização de diferentes ajustes e negociações nas interações (WRIGHT, 2012). Desse modo, as línguas se misturam e se adaptam de acordo com as necessidades e os repertórios de cada falante. Isso quer dizer que a mesma gramática não é algo fixo e imutável, mas, está sempre sendo reconstruída e adaptada (CANAGARAJAH, 2014), conforme defendemos nos parágrafos anteriores.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos destacar a afirmação de Makoni (2012), de que, na literatura, muito tem-se aceitado a ideia de que línguas podem ser quebradas em caixinhas homogêneas, autônomas e bem definidas (MAKONI, 2012). Essa ideia contrapõe-se a uma visão de língua mais complexa. Afinal, será que podemos isolar uma língua dentro da noção de meros códigos? Nas palavras de Bakhtin (2006), assim, podemos nos perguntar também em que medida “um sistema de normas imutáveis [...] conforma-se à realidade?” (BAKHTIN, 2006, p. 91). Além disso, é

⁴ Original: “Some scholars now argue that we have to move beyond treating international English as a set of preconstructed varieties (as in WE or ELF) and conceive it as a form of practice.” (CANAGARAJAH, 2014, p. 769)

possível separar línguas dos sujeitos que as usam e das práticas comunicativas desses sujeitos?

Para Bakhtin, “o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (BAKHTIN, 2006, P. 93-94). Se a língua pode ser ressignificada, não há sentido, portanto, em atribuir a ela uma forma fixa e uma série de normas pré-estabelecidas como modelo exclusivo. Ao se apropriar da língua, o falante a utiliza em seu contexto para a comunicação, utilizando todos os recursos disponíveis para a negociação de sentido a seu favor.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006, P. 109-110)

Se a língua não está pronta e os indivíduos se inserem nessa corrente que é falar determinado idioma, então todos os falantes são usuários genuínos da língua, independentemente de serem considerados falantes nativos ou não daquele idioma. No entanto, pode ser “desconfortável para aqueles que estão acostumados com regras estritas [...] e a entender a língua como certa ou errada, se enxergarem em uma posição em que a ideia de língua é mais fluida” (WRIGHT, 2015, p. 119)⁵. Independentemente desse desconforto, ILI é uma prática que permeia o mundo de falantes da língua inglesa hoje. E prática é exatamente o termo que buscamos aqui, pois, como foi definido por Wright (2015), ILI é melhor descrito como “língua na prática do que língua como sistema. ILF [e também ILI] é caracterizado por negociação de sentido [...] e um alto grau de acomodação linguística” (WRIGHT, 2015, p. 120).⁶

⁵ Original: “It is disconcerting for those used to strict rules and guidelines in language, to understanding language as right or wrong, to find themselves in a position where language is more fluid.” (WRIGHT, 2015, p. 119)

⁶ Original: *ELF is more accurately described as ‘language in practice’ than ‘language as system’. ELF is characterised by negotiation of meaning, [...] and a high degree of linguistic accommodation.* (WRIGHT, 2015, p. 120)

2.2 INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

Nesta seção tratarei de questões terminológicas e destacarei meu posicionamento e escolha nesse sentido. Além disso, apresentarei e discutirei propostas e estudos que se relacionam ao meu e conceitos que constituem a base da análise realizada neste trabalho. Início destacando minha escolha pelo termo inglês como língua internacional (ILI).

2.2.1 Questões terminológicas

Início esta subseção explicando minha escolha pelo termo Inglês como língua internacional (ILI) neste trabalho. Tal decisão tem como base o trabalho de Diniz de Figueiredo e Sanfelici (2017). Para os autores, dois aspectos são determinantes ao pensar em ILI: (1) a característica assumida pelo inglês de uma **função**, e não de uma variante linguística que possa ser utilizada da mesma forma em qualquer situação de comunicação; e (2) a necessidade de rever as noções e as escolhas metodológicas já existentes no âmbito do ensino da língua (DINIZ DE FIGUEIREDO; SANFELICI, 2017)⁷. Para os pesquisadores, essas questões se relacionam com as noções de posse da língua e dos objetivos dos aprendizes.

Minha escolha também tem como base a afirmação de Rose et al. (2020) de que o foco central de ILI está na busca por entender as implicações da expansão global do inglês, bebendo de paradigmas de pesquisa tais como o *World Englishes* (KACHRU, 1992) – que será detalhado posteriormente – e o próprio ILF. Ou seja, para mim ao menos, pesquisadores/as que usam o termo ILI estão mais centrados no objetivo de entender tais implicações do que em seguir paradigmas conceituais específicos.

De qualquer forma, destaco que, como bem colocado por Matsuda (2017), há muitos pontos em que pesquisadores/as que trabalham com ILF, WE, ILI e perspectivas afins convergem e se complementam; e tais convergências são, para mim, mais importantes do que suas divergências. Alguns dos pontos em comum entre esses/as

⁷ Original: “EIL was interpreted here in two ways: (1) as 'a function of English in international contexts rather than a linguistic variety to be used uniformly in all international contexts' (Matsuda & Friedrich, 2011), and (2) as a new paradigm in teaching English to speakers of other languages (TESOL), second language acquisition (SLA) and applied linguistics which 'calls for a critical revisiting of the notions, analytical tools, approaches and methodologies' within ELT (Sharifian, 2009: 2)” (DINIZ DE FIGUEIREDO; SANFELICI, 2017)

pesquisadores/as (levantados por MATSUDA, 2017) são: o reconhecimento do caráter heterogêneo da língua inglesa em tempos atuais; a necessidade de preparar estudantes para tal heterogeneidade, em vista do fato que perspectivas tradicionais de ensino-aprendizagem de inglês não dão conta disso; críticas a concepções cristalizadas de “falante nativo”, “correção” e “inglês padrão”, dentre outras; a necessidade de lidar com questões de diversidade em âmbitos culturais e identitários no ensino-aprendizado de inglês.

Portanto, apesar de optar por ILI neste trabalho, muitas vezes faço uso de outros termos, principalmente ILF. Isso ocorre principalmente por três motivos: a) por eu entender que essas convergências elencadas acima são bem mais importantes do que supostas divergências conceituais entre pesquisadores/as que investigam a expansão global do inglês; b) por eu querer respeitar os termos usados por cada pesquisador/a que cito; e c) por ambos os termos terem sido bastante presentes em momentos de minha trajetória acadêmica até aqui.

Conforme destacado anteriormente, a utilização de uma língua franca para a comunicação se acentua com o processo de intensificação da globalização. Da globalização derivam interações entre falantes que não necessariamente possuem a mesma língua materna. Nesse contexto, Jenkins (2000) propõe que

o inglês é, então, uma língua internacional, que pertence a todos aqueles que a utilizam e nessa conexão a questão terminológica é de grande importância. Não é possível rotular alguém como "estrangeiro" ou "não nativo" e crer que esse falante possua os mesmos direitos com relação à língua (JENKINS, 2000, p.11)⁸

A afirmação da pesquisadora levanta reflexões sobre as terminologias adotadas no contexto em que o inglês é utilizado como língua da comunicação em um mundo globalizado. Os próprios termos "estrangeiro" e "não nativo", como a autora coloca, levam a crer que esses falantes estão sendo rotulados como fora do padrão, não detentores daquele idioma, o que é justamente a ideia contrária da função do inglês como língua franca (ILF). Llurda (2009) apresenta um ponto de vista semelhante, ao afirmar que essa classificação de falantes nativos e não nativos estabelece uma barreira, na medida em que diferencia os “membros verdadeiros”

⁸ Original: “English, then, is an international language owned by all those who use it and in this connection the terminology issues are of great import. It is not possible to label someone as a 'foreigner' or a 'non-native' and believe that he or she has equal rights to the language.” (JENKINS, 2000, p.11)

daqueles que são colocados como “os outros”, aqueles que são excluídos de uma apropriação e participação na comunidade de falantes do idioma (LLURDA, 2009, p. 120). Para o pesquisador,

Se falantes não nativos de uma língua são considerados *aprendizes permanentes*, é negado a eles o poder de determinar o uso da língua e eles são naturalmente convidados, com frequência, a imitar modelos de falantes nativos, que se tornam o alvo do processo de aprendizagem. (LLURDA, 2009, p. 129)⁹

Assim, na perspectiva do ILI, os chamados “falantes não nativos” deixam de ser apenas falantes que falharam em ser chamados nativos da língua, e se tornam “aqueles com grandes habilidades de se comunicar e que fazem uso de seu repertório multilíngue de maneira que não está disponível aos falantes nativos monolíngues” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284). Para os pesquisadores, esse repertório multilíngue permite que os falantes atinjam uma comunicação bem sucedida, enquanto para os falantes nativos, sair da ideia fechada na dicotomia correto vs. incorreto pode ser bem mais desafiador.

Ainda é comum que os próprios estudantes da língua se vejam como “os outros”, tendo uma “competência insuficiente” em relação aos falantes nativos e não como usuários e detentores do idioma. Canagarajah (2007) utiliza o termo *users* (usuários) ao se referir àqueles que comumente pensamos exclusivamente como aprendizes. Essa escolha parte da ideia de que ILI é uma prática de multilinguismo, ou seja, não é possível traçar um só padrão ideal nesse contexto. Para ele, “todos os usuários de ILF [ou ILI] têm competência nativa de ILF [ou ILI], assim como eles têm competência nativa em outras determinadas línguas e culturas” (CANAGARAJAH, 2007, p. 925)¹⁰. Dessa forma, para Canagarajah, não há distinção entre falante nativo e falante não nativo, visto que ambos são usuários da mesma língua, cada qual com seu repertório. O pesquisador vai mais além, criticando, por consequência, o conceito de interlíngua (SELINKER, 1972), bastante difundido em perspectivas inatistas e cognitivistas da aquisição de segunda

⁹ Original: “If non-native speakers of a language are regarded as permanent learners, they are denied any voice in determining their use of the language and they are naturally often invited to imitate NS models, which become the ultimate target of the learning process.” (LLURDA, 2009, p. 129)

¹⁰ Original: “all users of LFE [ELF] have native competence of LFE [ELF], just as they have native competence in certain other languages and cultures.” (CANAGARAJAH, 2007, p. 925)

língua, em que o falante nunca estaria completamente pronto dentro daquele idioma. Essas percepções colocam em dúvida a ideia de que o “inglês de usuários multilíngues é uma interlíngua. Falantes multilíngues não estão caminhando em direção a um outro alvo; eles estão construindo suas próprias normas” (CANAGARAJAH, 2007, p. 927)¹¹.

Dewey (2014) também aponta que, no contexto do inglês como segunda língua (ISL), o foco é direcionado para os acertos gramaticais. Tal consideração reforça a noção de erro, em que o aprendiz precisa seguir um guia de normas definidas, geralmente estabelecidas pelo padrão americano ou britânico da língua, para ser bem sucedido (DEWEY, 2014, p. 15). No entanto, para o autor, a opção por essas normas baseadas em algumas variantes padrões da língua não são uma vantagem, visto que os falantes aprendizes podem se deparar com outros tipos de falante que não os nativos e, por isso, devemos questionar por que “continuar a basear os modelos e normas exclusivamente em falantes nativos do inglês?”¹² (DEWEY, 2014, p. 16). Além disso, o pesquisador afirma que estudos têm mostrado que estar de acordo com uma norma não é garantia de sucesso quando o que está em jogo é a comunicação (DEWEY, 2014, p. 22).

Além do falante nativo, falante não nativo, interlíngua, aprendiz e usuário, outra questão terminológica desse contexto global se refere à forma como o próprio idioma é referido. Kachru (1985) cunhou o termo *World Englishes* (WE), relacionado à colonização inglesa. O estudioso propõe três círculos de falantes: interno (onde estão países em que o inglês é falado como primeira língua), externo (países onde o inglês é falado como segunda língua) e em expansão (países em que o inglês é ensinado como língua estrangeira). A ideia apresentada é a de que, na época do estudo, o número de falantes não nativos da língua já superava o número de nativos em uma proporção 3:1, com destaque para o fato de que o inglês pós-colonial deu origem a diferentes tipos de inglês ao redor do mundo.

Crystal (1997; 2003) se refere ao inglês como língua global, situação em que "um idioma atinge um *status* genuinamente global quando ele desenvolve um

¹¹ Original: “*These realizations call into question the idea that the English of multilingual users is an interlanguage. Multilingual speakers are not moving toward someone else's target; they are constructing their own norms.*” (CANAGARAJAH, 2007, p. 927)

¹² Original: “*why continue to base language models and norms exclusively on NS English?*” (DEWEY, 2014, p. 16).

papel especial que é reconhecido em todos os países" (CRYSTAL, 2003, p. 3)¹³. Já Friedrich e Matsuda (2010) discutem os termos e diferenciam o que é ILF e o que é ILI Para as pesquisadoras,

ILF e ILI não são o mesmo fenômeno: ILF é uma classificação de função mais geral que compreende funções mais específicas que podem ser divididas em duas, de acordo com os contextos de uso, uma das quais é ILI (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 23)¹⁴

Colocando ILI como parte inserida em ILF e não como sinônimos, as autoras pretendem destacar que as variedades intranacionais são levadas em consideração em suas multiplicidades, e não somente as diversidades internacionais, de falantes de diferentes L1s. As autoras prosseguem para declarar que

pelo contrário, se colocássemos no mesmo patamar ILF e ILI, estaríamos restringindo os usos de língua franca aos contextos internacionais; uma manobra como essa nos forçaria a deixar de fora perspectivas dos países do círculo externo e isso resultaria, portanto, em um cenário incompleto de ILF e da pluralidade do inglês (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 23)¹⁵

Já Jenkins (2000) aborda o termo ILF, nesse momento, a partir de aspectos fonológicos e traços que interferem e não interferem na comunicação ao falar inglês. Assim nasceu o *lingua franca core*. Para ela, ILF

ênfatisa o papel do inglês na comunicação entre falantes de diferentes L1, isto é, a razão primordial para aprender inglês hoje; isso sugere a ideia de comunidade em oposição à condição de estrangeiro; enfatiza que as pessoas têm algo em comum ao invés de suas diferenças, implica que "misturar" idiomas é aceitável [...] e portanto que não há nada inerentemente errado em manter certas características da L1, tais como sotaque; por fim, o nome latim simbolicamente remove a propriedade do inglês dos nativos [...] Essas consequências são muito apropriadas

¹³ Original: "A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country." (CRYSTAL, 2003, p. 3)

¹⁴ Original: "ELF and EIL are not one and the same phenomenon: ELF is a more general functional categorization encompassing more specific functions that can be theoretically further divided in two, according to the context of uses, one of which is EIL." (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 23)

¹⁵ Original: "Instead, we were to equate ELF and EIL, we would be restricting lingua franca uses to their international contexts; such maneuver would force us to leave out insights from outer-circle countries and would, therefore, result in an incomplete picture of ELF and of English's pluralistic and pluricentric nature." (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 23)

para uma língua que executa uma função internacional (JENKINS, 2000, p. 11)¹⁶

No entanto, apesar de apresentar motivos e vantagens do uso do termo ILF, a própria estudiosa se refere ao inglês como uma língua de caráter *internacional*.

Jordão (2014) alerta para a ineficiência da escolha de um termo como preferível em relação a outro. A autora defende que essa atitude pode "encobrir a variedade de sentidos possíveis e suas implicações ontológicas" (JORDÃO, 2014, p. 35). Para a pesquisadora, existe uma complexidade acerca desses termos e, no que diz respeito às terminologias relacionadas ao inglês como língua franca (inglês como língua franca, inglês como língua global, inglês como língua mundial, inglês como língua internacional, *World Englishes*, inglês global, inglês mundial), a autora parte do pressuposto que todos eles referem-se a situações de comunicação em que o foco são falantes de línguas maternas diferentes (JORDÃO, 2014, p. 15). Assim, acredito que a escolha de uma terminologia deve estar relacionada com a visão de língua adotada pelo pesquisador, sem que seja criada uma hierarquia entre termos. Por isso, para esta pesquisa, adotou-se o termo inglês como língua internacional (ILI), em concordância principalmente com a definição de Diniz de Figueiredo e Sanfelici (2017), com base em Matsuda e Friedrich (2011) e Sharifian (2009), como explicado anteriormente.

Mas qual a conexão entre as denominações do inglês e a prática de sala de aula? Em se tratando da escolha entre ISL, ILE e ILI/ILF, parece haver uma ligação entre terminologia e as crenças dos professores a respeito da própria língua. Dewey (2014) cita Borg (2006), que aponta que os professores começam sua profissão com suas próprias ideias e noções estabelecidas sobre o que devem ensinar e como devem ensinar. Assim, é com base nessas noções (ou crenças), que as escolhas metodológicas são feitas e aplicadas em sala.

¹⁶Original: "emphasizes the role of English in communication between speakers of different L1s, i.e. the primary reason for learning English today; it suggests the idea of community as opposed to alienness; it emphasizes that people have something in common rather than their differences, it implies that "mixing" languages is acceptable [...] and thus that there is nothing inherently wrong in retaining certain characteristics of the L1, such as accent; finally, the Latin name symbolically removes the ownership of English from the Anglos[...] These outcomes are all highly appropriate for a language that performs an international function." (JENKINS, 2000, p. 11)

2.2.2 Implicações pedagógicas do ILI

Ser professor de inglês no contexto do ILI significa refletir sobre o cenário complexo que envolve os falantes da língua atualmente.

O inglês é utilizado por muitos falantes com propósitos diferentes. Em alguns casos, o inglês está sendo ensinado como disciplina obrigatória em um contexto em que os aprendizes, sem ver razões aparentes para aprender inglês, tem pouca motivação para aprender a língua. Em outros contextos, aprendizes são convencidos de que a aquisição do inglês irá trazer a eles recompensas significantes em termos de oportunidades de uma educação melhor, possibilidades de emprego, promoções de trabalho [...] Nessas circunstâncias, é claramente impossível sugerir uma abordagem metodológica que possa atender a todas essas necessidades. (MCKAY, 2012, p. 37)¹⁷

Como já tem sido ressaltado neste estudo, ensinar inglês na perspectiva do ILI é abrir mão da ideia de que existe um modelo a ser seguido ou uma série de normas. ILI conforme entendido aqui não é uma variante e, portanto, é uma função que abrange a diversidade que há no inglês e que retira a exclusividade do falante nativo como modelo a ser seguido/imitado. Conforme destacado por Sharifian (2009),

“Inglês internacional” pode sugerir uma variedade particular do inglês, o que não é de maneira nenhuma a intenção do ILI. O ILI, na verdade, rejeita a ideia de uma variante em particular ser selecionada como *lingua franca* para a comunicação internacional. ILI enfatiza que o inglês, com suas diversas variantes, é uma língua de comunicação internacional e *intercultural* (SHARIFIAN, 2009, p. 2).¹⁸

Dessa forma, pensar em uma pedagogia do ILI significa abandonar padrões, preferências, modelos exclusivos a serem seguidos e colocar em foco a comunicação do falante em uma perspectiva multilíngue. Afinal, entender a “diversidade do inglês, tanto

¹⁷ Original: “English is used by many kinds of speakers with many different purposes. In some cases, English is being taught as a required subject in a context in which learners, seeing no apparent reasons for learning English, have little motivation to learn the language. In other contexts, learners are convinced that the acquisition of English will bring them significant rewards in terms of higher education opportunities, job possibilities, job promotions, [...]. Under such circumstances, it is clearly not possible to suggest a pedagogical approach that can serve all these needs.” (MCKAY, 2012, p. 37)

¹⁸Original: “International English’ can suggest a particular variety of English, which is not at all what EIL intends to capture. EIL in fact rejects the idea of any particular variety being selected as a *lingua franca* for international communication. EIL emphasizes that English, with its many varieties, is a language of international, and therefore intercultural, communication.” (SHARIFIAN, 2009, p. 2)

no que diz respeito à produção quanto à compreensão, possibilita uma comunicação mais eficiente” (MODIANO, 2009, p. 59).¹⁹

Isso não significa, portanto, que os falantes nativos são excluídos das escolhas e dos diferentes modelos que possam ser utilizados em sala de aula dentro da perspectiva do ILI. Matsuda e Friedrich (2011) afirmam que, na realidade, há um equívoco na forma como as decisões metodológicas a respeito do falante nativo têm sido tomadas. Para as autoras, o problema não reside na escolha de determinada variante do inglês como possível modelo para as aulas, mas essa seleção deve ser feita com muito cuidado, sem desconsiderar que existem outras variedades possíveis, com as quais os aprendizes podem, eventualmente, se deparar (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011). Essa reflexão é muito importante para repensar a ideia de que apenas uma variante do inglês é correta e aceitável e para preparar os alunos para situações de comunicação em que a norma com a qual sempre tiveram contato não se aplica.

Por isso, é preciso analisar os problemas relacionados à escolha cega de um único modelo. Segundo McKay (2012), esse tipo de abordagem não abrange todo o repertório linguístico ao alcance dos aprendizes e não o leva em consideração durante o processo de aquisição da língua (MCKAY, 2012). Consequentemente, essa prática anula o multilinguismo, limita o falante e reduz a riqueza e a diversidade que existem na língua (MCKAY, 2012; MATSUDA, 2012). Enquanto professores, se promovemos esse tipo de visão da língua, podemos contribuir para uma certa resistência às diferenças existentes dentro da língua inglesa, que podem levar a atitudes de preconceito e desrespeito em situações que confrontam falantes de diferentes origens que utilizem o idioma para se comunicar (MATSUDA, 2012). Ademais, a exposição a diferentes modelos e a quebra da crença de que existe um padrão exclusivo e ideal de falante permite que os próprios aprendizes se sintam usuários adequados e se apropriem da língua que estão aprendendo como verdadeiros membros da comunidade de falantes do idioma (MATSUDA, 2012).

Mas, se o ILI não pressupõe normas próprias a serem seguidas ou um único modelo a ser adotado, como fazer escolhas pedagógicas para uma aula que opte por essa

¹⁹Original: “An understanding of the diversity of English, for production as well as for comprehension, makes one a better communicator.” (MODIANO, 2009, p. 59)

perspectiva? McKay (2012) propõe algumas questões nas quais devemos pensar antes de tomar essas decisões:

1. Quais idiomas são usados no ambiente linguístico em questão e como eles são utilizados?
2. Quais são as atitudes dos aprendizes diante desses idiomas?
3. Quais são os padrões adotados nesse contexto?
4. Quais são os principais objetivos dos aprendizes para aprender inglês?
5. Quais são os níveis de proficiência e as idades dos aprendizes em questão?
6. Quais são as características culturais locais do contexto em questão?²⁰

Reflexões como essas podem inclusive auxiliar na escolha dos materiais a serem utilizados em sala. Pensando em ILI, é importante considerar o quanto os materiais representam a realidade do inglês atualmente, com suas diferenças e complexidades (MATSUDA, 2012, p. 172). Além disso, Matsuda (2012) defende que os modelos centrais do curso “devem ser selecionados de acordo com os objetivos do currículo e as necessidades dos estudantes e as variedades do inglês representadas no material devem estar de acordo com o foco do curso”²¹ (MATSUDA, 2012, p. 173). Na realidade, há pesquisadores que defendem que a própria escolha de uma ou mais variantes para a sala de aula é, na verdade, irreal ou impossível, uma vez que cada docente – independente de que materiais utiliza – acaba ensinando com base em sua própria forma de falar inglês (JORDÃO, 2014).

Matsuda e Friedrich (2011) também se posicionam com relação a outras competências, que não aquela de se adequar às normas gramaticais pré-estabelecidas,

²⁰Original: “*What languages are used in the local linguistic landscape and how are they used? What are the learners’ attitudes toward these languages? What standards are adhered to in the local linguistic landscape? What are the major purposes the learners have for acquiring English? What is the proficiency level and age of the learner? What are features of the local culture of learning?*” McKay (2012, p. 37)

²¹Original: “*should be selected according to the goal of the curriculum and the needs of students, and the varieties of English represented in the teaching materials should match the focus of the course.*” (MATSUDA, 2012, p. 173)

para uma comunicação bem sucedida no contexto do ILI. Entre essas competências está a habilidade de negociação de sentido a partir de sua própria bagagem cultural e linguística, a fim de superar eventuais dificuldades na comunicação (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011). Para tanto, é importante que o falante seja capaz de compreender o sentido a partir do contexto, parafrasear o que tentou dizer anteriormente, pedir por esclarecimentos ao outro falante, utilizar comunicação não-verbal para facilitar a comunicação verbal, entre outras estratégias como essas que ajudem na negociação. Em outras palavras, essas estratégias também devem ser ensinadas e ter espaço nas aulas. Canagarajah (2014) também concorda com a perspectiva de trazer discussões sobre estratégias para a sala de aula. Para ele, a ideia não é trazer estratégias específicas, no entanto, mas discutir as existências delas e fazer com que discentes despertem a consciência para seu uso em contextos diversos.

Além disso, muitas vezes, a própria falta de conhecimento da função do ILI/ILF em determinados contextos de ensino precisa ser revista. Bayyurt e Sifakis (2015) elaboraram uma proposta que tem por objetivo a formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira (ILE) que façam parte de países do círculo em expansão: o *The ELF-TEd Project*. A proposta visa explorar as preocupações centrais de uma pedagogia em que o contexto é o do ILF/ILI: a necessidade de repensar a validade do modelo do falante nativo, as convicções dos professores sobre a comunicação e inteligibilidade e sobre o que e como ensinar ou quais escolhas metodológicas fazer.

Durante a primeira aplicação do projeto, os professores participantes receberam informações sobre questões relacionadas ao ILF/ILI, para então criar e colocar em prática lições e atividades em suas aulas. Por fim, os participantes deveriam refletir sobre essas práticas de ILF/ILI em suas aulas, em seu contexto. Para os autores, o ponto central da proposta estava em deixar os professores conscientes da função do ILF/ILI e de questões relacionadas, a fim de possibilitar reflexões sobre suas práticas, principalmente no que diz respeito a suas escolhas metodológicas. Com a participação nesse projeto, os professores tiveram a chance de repensar o uso de variantes específicas do inglês, seleção de materiais, além de refletir sobre seu próprio papel como professor, sobre o quanto conhecem seus alunos e os objetivos deles como aprendizes de inglês, entre outras questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa em seu contexto.

A principal dificuldade alegada pelos professores participantes do *The ELF-TEd* foi relativa ao contexto. Como professores, na maior parte das vezes, precisamos nos adequar a um currículo, às exigências da escola ou centro de idiomas que trabalhamos e até mesmo dos pais dos alunos. Por isso, cabe ampliar propostas como essa pensando em uma conscientização mais abrangente, que permita inserir uma visão do ILI mesmo dentro das limitações espaciais de ensino do idioma e que inclua administradores, gerentes, diretores, supervisores e pais de estudantes (LUZ, 2019). Contudo, Dewey (2014) defende que apenas conscientização da existência do ILF/ILI não é suficiente para que essa função seja levada em consideração na prática (DEWEY, 2014). Llundu (2009), por sua vez, vai mais além ao afirmar que uma abordagem que esteja de acordo com o ILI implica que os professores tenham contato com as diferentes formas que o inglês possa tomar no contexto global e também que o uso dessas diferentes formas seja aceito em sala.

Em relação ao nosso contexto, Rajagopalan (2005) aponta que a língua inglesa é, no Brasil, uma língua *estrangeira*. O pesquisador realizou um estudo com questionários contendo oito questões em português, para que os participantes se sentissem confortáveis para responder. O foco do estudo foi a visão dos professores sobre si mesmos a respeito de serem considerados educadores não-nativos. O pesquisador menciona a importância do empoderamento desses professores como um processo a longo prazo, visto que, para ele, ocorreu, ao longo de vários anos, uma espécie de lavagem cerebral que levou os professores não nativos a acreditarem em sua inferioridade.

Essa crença na inferioridade de falantes chamados de não nativos pode ser resultado dos efeitos da colonização que ainda estão presentes nas ex-colônias europeias, inclusive na construção do ensino-aprendizagem de línguas. Para Jordão (2013), um dos aspectos que demonstra esses efeitos é a distinção entre falantes nativos e não nativos (JORDÃO, 2013). Essa distinção influencia na forma como diferentes professores são vistos não só pela comunidade, mas também por si mesmos. A autora argumenta que, no Brasil, existe a reprodução de modelos internacionais nos ambientes de ensino-aprendizagem, especialmente vindos do “Norte Global”, ou seja, países que detêm um conhecimento “europeu”, considerado historicamente superior.

Consequentemente, os modelos considerados superiores ainda são comumente adotados no Brasil para o ensino de línguas. Diniz de Figueiredo (2018) aponta que a

adoção das variantes padrões americanas e britânicas ainda se faz bastante presente no contexto brasileiro de sala de aula do inglês. Para o pesquisador, o grande problema reside no fato de que, geralmente, essa opção é feita sem questionamento e, principalmente, sem levar em consideração as necessidades dos estudantes. Como consequência dessa abordagem, esses estudantes são nivelados em comparação aos falantes desses países, o que reforça certas crenças sobre a superioridade desses falantes e pode resultar, ainda, em frustrações para aqueles que não têm o inglês como língua materna.

No que diz respeito à comunicação em língua inglesa, Canagarajah (2014) propõe alguns aspectos importantes, que também vão além do foco em acertos gramaticais. Um deles, como apontado na Seção 2.1, trata sobre a consciência de estratégias de comunicação. O pesquisador pontua aspectos específicos que devem fazer parte de uma pedagogia do ILI da seguinte forma:

1. **Strategic competence:** trata-se da habilidade de antecipar possíveis problemas de comunicação causada por questões de proficiência gramatical diferente entre os sujeitos da interação (CANAGARAJAH, 2014, p. 772);
2. **Procedural knowledge:** prática de todo o repertório disponível no momento da comunicação. Dentro desse aspecto, o autor destaca três componentes essenciais que devem ser desenvolvidos: **a) language awareness**, que se trata de um conhecimento intuitivo de como gramáticas funcionam de modo geral, e não em uma língua específica; **b) rhetorical sensitivity**, que consiste em empregar o tipo de língua apropriado para cada contexto e; **c) negotiation strategies**, como pedidos de esclarecimento, reelaboração de enunciados, repetição, confirmação (CANAGARAJAH, 2014, p. 772-774).

Outro estudo que atenta para questões pedagógicas do ILI é o de Santiestevan (2019), que investigou as crenças a respeito do *native speakerism* por parte de professores, administradores e estudantes brasileiros de um curso livre de inglês. Para tanto, utilizou-se questionários, observações de aula e entrevistas. Os resultados mostraram que a ideologia do *native speakerism* está presente nas crenças e práticas da instituição analisada. A partir desses resultados, a pesquisadora levantou algumas reflexões e sugestões para formação de professores, com o intuito de preparar futuros

docentes para questões relacionadas à noção do que se entende como erro oral, escolha e utilização de materiais didáticos e o entendimento do que é cultura.

A pesquisadora destaca a importância de disciplinas do campo de LA nos cursos de Letras, para que haja a ressignificação de conceitos pré-estabelecidos e crenças que não venham de uma prática crítica. Com essas disciplinas, Santiestevan (2019) acredita que seja possível “traçar um paralelo entre concepções de língua estruturalista, teorias pós-estruturalistas, o cenário da língua em nível mundial e como tais mudanças afetam o ensino e o aprendizado” (SANTIESTEVAN, 2019, p.106-107). Assim, futuros professores podem ter a oportunidade de debater de forma crítica conceitos e noções do que é erro, cultura e inteligibilidade e questionar a necessidade de modelos ideais de falantes nativos. Da mesma forma, a pesquisadora incentiva que o espaço universitário proporcione a problematização do uso de livros didáticos, trazendo um criticismo que possibilite aos futuros docentes a construção de suas próprias práticas, que possam ser desnacionalizadas e que levem em consideração o contexto local de suas práticas.

Halu e Fogaça (2018) refletem sobre suas práticas a partir das mudanças e dos desafios trazidos pelo *global spread of English*. Fogaça menciona como momento importante de mudanças nas suas práticas docentes o abandono do uso de um livro didático a fim de tornar as aulas mais críticas. Assim, houve a possibilidade de trazer para a aula conteúdos relacionados à própria cultura dos alunos, estabelecendo-se, portanto, conexão entre “os interesses culturais e as práticas discursivas dos alunos” (HALU; FOGAÇA, 2018, p. 3). Halu, por sua vez, expõe suas crenças conflitantes. Por um lado, a autora defende as práticas mencionadas por Fogaça. Por outro lado, afirma ter a preocupação de dar a oportunidade a seus alunos de desenvolver o que se chama de língua padrão. De modo geral, as discussões levantadas pelos autores apontam para a importância de se debater, na formação de futuros professores, questões relacionadas ao ILI e as implicações que essas possibilidades têm no que diz respeito às escolhas pedagógicas disponíveis.

Gimenez (2015) discute estudos da área de ILF e afirma que, ao redor do mundo, o ensino de inglês tem sido promovido a partir das normas padrões de países como Estados Unidos e Inglaterra. Por isso, a pesquisadora sugere algumas propostas de conscientização do ILF, especialmente para professores em formação. Essas propostas incluem a reflexão das práticas pré-estabelecidas e contato com a literatura a respeito

ILF, para que possam repensar suas escolhas metodológicas e reconstruir suas visões acerca da língua e seu ensino.

Com base nos apontamentos sobre a separação entre falantes nativos e não nativos e nos desdobramentos dessa divisão, nota-se uma possível falta de discussões mais aprofundadas sobre outras formas de se olhar para a língua no contexto de sala de aula. Jordão e Marques (2018) abordam a importância de ir mais além de estudos descritivos sobre ILF/ILI. Para eles, um repertório pré-estabelecido não reflete a realidade da comunicação. Assim, as discussões de ILF/ILI devem abrir espaço para o foco na negociação e *meaning-making* dos falantes envolvidos nas situações diversas de comunicação.

Uma forma de olhar para a língua a partir do conceito de ILF e aplicá-lo nas escolhas metodológicas e práticas consiste na ênfase na natureza fluida do idioma. Gimenez et al. (2015) discutem o uso do termo ILF a partir desse caráter fluido, ressaltando que a concepção do inglês mais distante das normas dos falantes nativos tem tido impactos nas abordagens tradicionalmente adotadas para o ensino do idioma. Eles apontam essa situação como desafiadora. Assim, os pesquisadores tratam, em seu texto, do desenvolvimento de estudos na área a partir do que foi observado na *7th International Conference on English as a Lingua Franca*. Eles mencionam os questionamentos com relação ao papel do falante nativo e da norma padrão como uma possibilidade de ruptura com a forma tradicionalmente estabelecida de se ensinar inglês e que é importante a reflexão sobre o inglês (ou os ingleses) que queremos propagar como educadores, que poderão ser encontrados por diferentes falantes em diversos contextos.

Nesse sentido, é importante que haja espaço para que professores e aprendizes reconstruam suas concepções sobre língua. Um estudo que demonstra essa importância é o de Calvo et al. (2020), que analisaram as interações em uma comunidade de professores de língua inglesa no *Facebook*. Esses professores discutiram, por um período de dois meses, os significados de ILF e de que maneira essa função poderia ser apresentada nos seus contextos de sala de aula. O ponto destacado como primordial pelas pesquisadoras foi o fato de a discussão entre os professores participantes ter proporcionado a troca e compartilhamento de experiências com o ILF, em um espaço em que dúvidas, inseguranças e experiência puderam ser divididos de maneira

construtiva. A partir dessa forma, foi possível que os participantes reconstruíssem suas percepções sobre a função de ILF/ILI.

Para Kumaravadivelu (2012), é necessário que aconteça uma ruptura epistemológica com a centralização dos conhecimentos ocidentais, para que seja possível satisfazer as demandas trazidas pela globalização aos professores da língua (KUMARAVADIVELU, 2012). Esse pensamento é o que possibilita o questionamento do *native speakerism* e abre o campo de possibilidades e diversidade trazido pelo ILI. O autor vai mais além ao apontar que alguns métodos, como o audiolingual e o comunicativo, estão conectados com a presença de um falante nativo como modelo central e com todos os desdobramentos trazidos por esse falante (a preferência por professores nativos, por exemplo). De acordo com o pesquisador, esses métodos ajudaram a propagar as competências dos falantes nativos, bem como a cultura, as normas, o sotaque e os padrões desses falantes no ensino da língua. Isso ocorreu mesmo em países como o Brasil, pertencentes ao círculo em expansão. Dessa forma, para que o ILI permeie a prática nas salas de aula, faz-se necessário quebrar as amarras que nos prendem a métodos que estejam relacionados a esses conhecimentos. É necessário que haja uma mudança contextualizada, que traga para o currículo a cultura, os interesses e estratégias relacionadas ao local.

2.2.3 ILI e o ensino de pronúncia

Uma das propostas mais discutidas e difundidas de ensino de pronúncia pensando no ILI [para a autora da proposta, ILF] surgiu com Jenkins (2000) – que na época utilizou o termo ILI mas depois passou a preferir ILF, por questões não apenas terminológicas mas também de cunho conceitual. A pesquisadora propôs um núcleo com características do inventário de sons da língua inglesa que seriam essenciais para a inteligibilidade na interação entre falantes de diferentes L1. Esse núcleo recebeu o nome de *língua franca core* (LFC). A partir desse núcleo, a autora defendeu que, ao ensinar pronúncia, os professores deveriam priorizar aspectos que comprometem a inteligibilidade mútua entre os falantes. Em suas pesquisas, foram destacados os seguintes elementos como essenciais:

1. Sons consonantais;

2. Encontros consonantais;
3. Duração de vogais;
4. Acento tônico.

Ao mesmo tempo, Jenkins (2000) também ressalta que os itens que não fazem parte do LFC não precisavam receber foco durante as aulas de pronúncia, como, por exemplo, o som do *th* em palavras como *think* e *that*. Para a autora, esse som não interfere na inteligibilidade quando não é produzido como [θ] e [ð], por exemplo. Além disso, outro ponto destacado pela pesquisadora é o de que o ensino do LFC é importante, mas não é suficiente (JENKINS, 2000).

Anos mais tarde, Jenkins (2015) revê a trajetória de seus trabalhos com ILF e divide essa função do inglês em três fases: ILF1, ILF2 e ILF3. A pesquisadora afirma que, em ILF1, o foco dos estudos estava nas estruturas dos sons, na codificação de variedades, a fim de encontrar os aspectos que garantiam ou não a inteligibilidade. Trata-se, portanto, da fase de desenvolvimento do LFC. Já em ILF2, ocorre o reconhecimento da diversidade existente dentro da língua inglesa, o que já não permite que o LFC possa ser um conjunto fixo de características imutáveis a serem empregadas (determinados com base em estudos de um determinado contexto e localidade, mas que foi extrapolado como sendo universal). O foco muda, portanto, para os processos de interação e negociação no uso da língua – ou seja, como falantes constroem significados em suas interações. ILF3, por sua vez, enfatiza a função do inglês como língua franca sendo uma prática de multilinguismo. Nessa fase, a língua inglesa enquanto idioma passa a não ser central, apenas disponível entre as opções do falante em seu repertório para a comunicação.

Um estudo que se relaciona com as propostas de Jenkins (2000) é o de Silveira e Schadech (2014), que defendem que alguns falantes desejam manter traços da pronúncia de sua L1 quando falam uma L2, por questões de identidade²². Assim, como podemos exigir que um aprendiz que deseja manter sua identidade seja avaliado pelos padrões de pronúncia de um falante nativo? Os autores estão em consonância com Jenkins (2000) ao afirmar que o ensino de pronúncia pode ser baseado no que é inteligível de acordo com o LFC e que deve-se trazer um alerta: para que os docentes

²² O termo “identidade” será discutido na Seção sobre crenças.

estejam preparados para suas aulas nesse contexto, faz-se necessário conhecer os diferentes falares do inglês ao redor do globo (SILVEIRA; SCHADECH, 2014). Contudo, é importante lembrar, como afirmado acima, que a própria Jenkins reviu a questão do *core*, posteriormente dividindo ILF em três fases, sendo o LFC foco da chamada ILF1 (JENKINS, 2015).

Cruz (2014) aponta que, para ensinar pronúncia no contexto de ILF [e também de ILI], o ideal é que o professor enfatize para os alunos a importância de atingirem uma pronúncia inteligível, e não necessariamente aquela semelhante à do falante nativo. A autora defende que deve ser feita a inclusão do tema da inteligibilidade nas aulas de pronúncia em língua inglesa, e que é importante deixar os falantes familiarizados com diferentes sotaques para que esses falares se tornem inteligíveis. Quanto ao conteúdo relacionado ao inventário de sons da língua, Cruz (2014) sugere que o foco esteja em sons e aspectos que interferem na inteligibilidade de acordo com o LFC. A pesquisadora traz sugestões de atividades com rimas, em que o objetivo seja trabalhar especificamente as características de pronúncia que se mostram menos inteligíveis aos aprendizes.

Outro estudo que também defende que o foco das aulas de pronúncia deve estar na inteligibilidade é o de Brawerman-Albini e Gomes (2014). Para as pesquisadoras, é preciso rever o prestígio atribuído ao falante nativo. Por outro lado, as autoras enfatizam que isso não significa abandonar por completo os modelos desses falantes que têm o inglês como L1 ou excluí-los das possibilidades de modelos, mas rever as atitudes pedagógicas relacionadas ao ensino de pronúncia, a forma como as decisões têm sido tomadas no que diz respeito a esses falantes.

Alguns estudos têm buscado analisar mais especificamente questões de pronúncia no contexto do ILI. Dentre eles, o estudo de Becker (2013), que buscou verificar, a partir da transcrição de fala, a inteligibilidade entre falantes brasileiros de inglês e falantes de outros quatro países com os quais o Brasil mantinha grande volume de relações comerciais: Alemanha, Estado Unidos, China e Japão. Os brasileiros foram ouvintes e deveriam transcrever o que entendiam de áudios gravados que poderiam ser encontrados no site *Speech Accent Archive*, da George Mason University. Os resultados sugeriram que a inteligibilidade existiu independente da nacionalidade e de características que possam ser transportadas da língua materna para o inglês no momento de enunciar. No entanto, o grupo de japoneses foi o que se mostrou menos

inteligível para os ouvintes brasileiros, o que pode ser explicado, talvez, por menor contato entre falantes brasileiros e falantes japoneses de inglês. Por fim, no que diz respeito aos aspectos observados como fundamentais para a inteligibilidade no decorrer dos testes, foi possível concluir que consoantes e encontros consonantais foram os principais itens, conforme defendido por Jenkins (2000) no LFC.

Gomes et al. (2014) realizaram um estudo que teve por objetivo testar o LFC no que diz respeito ao fenômeno da epêntese em verbos no passado terminados com o morfema *-ed* e ao acento tônico. No experimento, os participantes tiveram que transcrever uma série de sentenças que foram apresentadas a eles. Os 30 participantes foram divididos em três grupos: falantes nativos do inglês, falantes brasileiros do inglês e outros falantes não nativos do inglês. Os resultados mostraram que o contexto dos verbos no passado foi importante para a inteligibilidade e que a adição da vogal epentética (ex: inserção de uma vogal no final de palavras como *liked*, então pronunciada [‘laiked]), não causou problemas para a inteligibilidade mesmo em se tratando do grupo de falantes nativos. Outro ponto destacado pelas pesquisadoras foi o da frequência das palavras. Para as autoras, palavras que têm frequência mais alta são mais inteligíveis mesmo quando existe a produção de epêntese nos verbos com o morfema *-ed*. No que diz respeito à sílaba tônica, a alteração dessa sílaba na produção dos falantes brasileiros mostrou-se problemática para a inteligibilidade, especialmente para ouvintes brasileiros e não nativos. Esse resultado contradiz a afirmação de Jenkins (2000) de que a sílaba tônica não é um fator essencial para a inteligibilidade na comunicação entre falantes não nativos do inglês.

Outro estudo que destaco aqui com relação ao ILI é o de Duarte e Brawerman-Albini (2019). Os autores investigaram, a partir da aplicação de questionários, as visões de aprendizes adultos iniciantes de inglês a respeito da pronúncia da língua no contexto de ILF, em uma escola de idiomas. A maior parte dos participantes defendeu sua identidade brasileira ao falar inglês. Além disso, boa parte dos estudantes demonstrou conhecimento do *status* internacional da língua, ao passo que alguns ainda demonstraram enxergar o idioma como pertencente a uma nação. Muitos participantes, no entanto, parecem ter ainda como objetivo atingir a pronúncia do falante nativo americano, conforme as análises dos questionários da pesquisa. Assim, grande parte dos estudantes analisados demonstra considerar a inteligibilidade um fator importante para a comunicação, mas, julgam que os sotaques não nativos sejam menos inteligíveis.

Em outro estudo, Swiech e Gomes (2018) aplicaram um questionário contando com 10 professores representantes do ensino regular, 10 professores universitários e 10 professores de centros de idiomas, a fim de analisar as concepções dos docentes sobre o ensino de pronúncia do inglês de acordo com seu contexto de ensino. Os resultados confirmaram a hipótese de que os professores universitários estariam mais familiarizados com o ILF, os do ensino regular estariam divididos e os de centro de idiomas estariam menos familiarizados com o tema. Assim, os professores dos centros de idiomas foram os que mais defenderam como ideal imitar o modelo do falante nativo, e os professores universitários foram os que mais argumentaram contra essa prática. No entanto, a maioria dos participantes concordaram com a afirmação de que o objetivo de fala em uma L2 é o de uma comunicação efetiva.

Um estudo recente buscou investigar visões sobre o ensino de pronúncia, mais especificamente, no contexto de uma escola de idiomas. Jesus e Brawerman-Albini (2017) verificaram as concepções de professores brasileiros acerca desse aspecto do ensino, a partir da dicotomia ILE vs. ILF. Para tanto, foi utilizado um questionário com questões a respeito de inteligibilidade e o papel do falante nativo. Os resultados sugeriram que existe reconhecimento por parte desses professores quanto à função do inglês como língua franca, mas que não há clareza quanto às implicações dessa função.

Uma atividade didática desenvolvida com estudantes brasileiros de um curso de Letras também foi reportada por Rorato e Amaral (2017). Os estudantes envolvidos no projeto, que viriam a se tornar professores de inglês, cursaram uma disciplina de fonética e fonologia na perspectiva de ILF. A proposta teve como objetivo principal desenvolver a visão crítica dentro da disciplina de fonética e fonologia, tendo como foco a discussão do uso do inglês por falantes brasileiros. Assim, na aula inicial da disciplina, os estudantes foram questionados sobre diferentes variedades do inglês e sobre a importância da pronúncia de um falante nativo como ideal a ser atingido. Dessa forma, foi possível acessar o conhecimento prévio desses futuros professores da língua sobre o tema. A seguir, os alunos assistiram a um vídeo, para que pudessem realizar a etapa final do projeto: produzir um vídeo que mostrasse situações comunicativas reais de brasileiros falando inglês. Além dessas etapas, os estudantes leram um artigo e escreveram seu próprio texto a respeito das escolhas linguísticas para o vídeo produzido, refletindo sobre possíveis dificuldades de comunicação que brasileiros pudessem encarar ao se comunicar em inglês. As autoras atentam para o cuidado que

deve ser tomado na realização e atividades como essa no que diz respeito a reforçar estereótipos. Cabe considerar que atividades semelhantes poderiam ser desenvolvidas com professores que já atuam na área, a fim de desconstruir e reconstruir conceitos sobre a língua.

Há a necessidade de um espaço para a reconstrução das concepções de língua de professores e aprendizes com o olhar para suas crenças e visões. Portanto, cabe, agora, olhar para a forma como crenças surgem, como elas são e como podem ser modificadas.

2.3 CRENÇAS

Definir o termo "crenças" em aquisição de língua não é uma tarefa tão simples, pois, segundo Barcelos (2004), não há "em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições" (BARCELOS, 2004, p. 129). Peirce (1958), por exemplo, definiu crenças como "ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar" (PEIRCE, 1958, p. 91 *apud* BARCELOS, 2004, p.129). Posteriormente, Krüger (1986) afirmou que crenças se tratam de "proposições que, na sua formulação mais simples, afirmam ou negam uma relação entre dois aspectos concretos ou abstratos ou entre um objeto e um possível atributo deste" (KRÜGER, 1986, p. 32); já Holec (1987) apresentou o conceito como "representações dos aprendizes" (HOLEC, 1987 *apud* Barcelos, 2001), mencionando apenas algumas definições. A diversidade das definições de crenças mostra que essa área ainda tem muito espaço para discussão e estudo nos dias de hoje.

Para os propósitos desta pesquisa, a definição a ser adotada é a de Barcelos (2006), em que crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas 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).

São esses os pontos que este estudo busca analisar em seus participantes: suas formas de pensamento, suas construções de realidade, suas maneiras de perceber o mundo ao redor e a forma como se relacionam com essas questões em suas escolhas didáticas, em seu papel como professores, aprendizes e falantes da língua. Para

Barcelos (2001), “uma das mais importantes características das crenças refere-se à sua influência no comportamento” (BARCELOS, 2001, p. 73). Essa afirmação também é defendida por Xu (2012), que aponta o fato de crenças influenciarem as escolhas didáticas dos professores e suas interações com os alunos (XU, 2012, p. 1401). Da mesma forma, as atitudes dos alunos em sala derivam de suas visões sobre aprender a língua e como se sentem a respeito de si, do idioma, do ambiente em que estão aprendendo o idioma, e de outros fatores relacionados ao contexto de aprendizagem.

Porém, para realizar uma investigação de crenças, é necessário conhecer as abordagens propostas dentro do tema. Barcelos (2001) propõe três diferentes abordagens para os estudos de crenças: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual. Para cada uma dessas abordagens, a autora apresenta vantagens e desvantagens.

No caso da abordagem normativa, as crenças são analisadas com base em um conjunto pré-estipulado de afirmações, a partir das respostas dos participantes. Isso inclui o uso de inventários como o *BALLI* (*Beliefs About Language Learning Inventory*), desenvolvido por Horwitz (1985). Trata-se de uma espécie de questionário composto por diferentes afirmações às quais os participantes devem atribuir um número de 1 a 5, sendo: 1 - concordo inteiramente; 2 - concordo parcialmente; 3 - não sei opinar; 4 - discordo parcialmente; e 5 - discordo inteiramente (Escala Likert). De acordo com o grau atribuído a cada questão, é feita a análise das crenças de cada participante.

A pesquisadora afirma que esse tipo de abordagem tem como vantagem a praticidade e a rapidez com que os dados podem ser coletados e analisados. Contudo, por se tratar de um método em que os questionários trazem afirmações genéricas pré-estabelecidas, a desvantagem desse tipo de análise é justamente o fato de que as respostas dos participantes são muito restritas e eles não podem elaborar ou discorrer sobre suas escolhas.

Em se tratando da abordagem metacognitiva, Barcelos (2001) explica que são realizadas entrevistas, além de possíveis questionários parcialmente estruturados. Nesse caso, é possível que os participantes elaborem e expressem suas crenças de maneira mais detalhada, em vantagem com relação à abordagem normativa. No entanto, trata-se de uma análise descontextualizada, que não leva em

consideração essas crenças inseridas no ambiente de ensino-aprendizagem dos participantes.

Por fim, a pesquisadora propõe a abordagem contextual. Diferentemente das duas abordagens anteriores, esta considera o contexto do participante, contemplando também suas experiências. Essa abordagem se dá por meio de entrevistas e observações de aula. Trata-se de uma metodologia que demanda mais tempo para ser realizada com eficácia, o que pode ser uma desvantagem para pesquisadores que não disponham de muito tempo. Mesmo assim, a autora defende que esse tipo de estudo permite analisar mais detalhes com relação às crenças e também como são colocadas em prática em sala.

2.3.1 Crenças, emoções e identidades

Crenças estão relacionadas com nossas emoções. De acordo com Barcelos (2017), nós somos constantemente moldados pelos julgamentos de outras pessoas sobre a forma como nos comportamos, e também moldamos os que estão ao nosso redor (BARCELOS, 2017, p. 146). É possível, assim, concluir que as identidades dos professores estão conectadas com as emoções que eles têm sobre si mesmos em sua profissão e também com relação aos seus alunos (BARCELOS, 2017). Por isso, o contexto do docente, que inclui ambiente de trabalho, tempo de experiência e interação com os estudantes, por exemplo, pode despertar diferentes emoções, que por sua vez, resultam em diferentes crenças a respeito do que é ser professor e do que é aprender. Desse modo, “entender a relação entre crenças e emoções pode nos ajudar a compreender como elas influenciam, juntas, as ações de professores e aprendizes”²³ (BARCELOS, 2015, p. 302).

Barcelos (2015) afirma que crenças estão relacionadas a emoções na medida em que dão sentido aos acontecimentos com que nos deparamos. Dessa forma, não é possível separar crenças de emoções, visto que, de maneira dinâmica, crenças estão carregadas de emoções assim como emoções moldam nossas crenças (BARCELOS, 2015). Se uma pessoa não gosta de estudar inglês, por exemplo, esse sentimento com relação à língua influencia suas crenças acerca do idioma e do que significa aprendê-lo.

²³Original: “*understanding the relationship between beliefs and emotions can help us understand how together they influence teachers’ and learners’ actions.*” (BARCELOS, 2015, p. 302)

Para a autora, nós utilizamos nossas emoções “para fazer afirmações sobre as nossas identidades (por exemplo, quando eu digo “eu adoro inglês”, posso estar fazendo uma afirmação sobre minha identidade como uma pessoa que adora a língua e sente bem quanto a estudá-la) (BARCELOS, 2015). Assim, nossas emoções podem sempre gerar novas crenças a respeito de algo ou alterar crenças que já temos.

Emoções moldam crenças, intensificando-as, tornando-as mais fortes ou mais fracas, alterando-as, e essas crenças, por sua vez, moldam nossas emoções. Ao mudar nossas crenças e nossas emoções, estamos construindo identidades diferentes dentro do que é possível ou permitido construir [...] Nós somos o que acreditamos e o que sentimos. Crenças formam e fazem parte de nossa identidade, e nossas emoções estão no centro de nossas crenças. (BARCELOS, 2015, p. 315)²⁴

No contexto de sala de aula, portanto, entender as crenças e as emoções de professores e aprendizes com relação à língua e ao processo de ensino e aprendizagem em geral, podem contribuir para uma mais ampla compreensão de quem são e como se enxergam enquanto falantes: se consideram falantes ou aprendizes, incompletos no seu conhecimento da língua? Se comparam aos falantes nativos? Como se sentem com relação à sua pronúncia no inglês? Essas e muitas outras questões relacionadas podem ser levantadas de maneira relevante para entender, inclusive, escolhas metodológicas e atitudes diante do idioma.

As identidades dos professores são “influenciadas pela forma como eles se sentem sobre eles mesmo e seus alunos [... e] ajuda-os a se posicionar com relação aos alunos e fazer ajustes em suas práticas” (BARCELOS, 2015, p. 311).²⁵ Isso significa que a forma como um professor se vê influencia, também, sua maneira de agir e suas escolhas enquanto profissional. Assim, é possível dizer que existe uma interrelação entre crenças, emoções, identidade e as escolhas que fazemos a partir disso.

Kumaravadivelu (2012) define identidade, etimologicamente, como *sameness*, que “implica fazer parte de uma ou mais categorias como nação, etnia, raça, religião,

²⁴ Original: “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. In addition, emotions are part of our identities. We are what we believe and what we feel. Beliefs form and are part of our identities, and emotions lie at the core of what beliefs are about.” (BARCELOS, 2015, p. 315)

²⁵ Original: “Teachers’ identities are influenced by how they feel about themselves and their students [...] and] help them position themselves in relation to students and make adjustments in their practice.” (BARCELOS, 2015, p. 311)

profissão ou gênero” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9).²⁶ Se pensarmos no contexto do ILI, temos, assim, nossa identidade como professores, nativos ou não nativos do idioma, o que nos traz implicações quanto ao senso de pertencimento e propriedade que temos para ensinar a língua, por exemplo.

O autor explica que, de acordo com o pensamento moderno²⁷, identidades eram tomadas como fixas, pré-construídas e fortemente conectadas com as famílias e a comunidade. Era, assim, muito mais imposta do que construída pelo indivíduo. Já levando em consideração o pensamento pós-moderno, as identidades são encaradas como ativamente construídas, sempre em constante ressignificação. Assim, são múltiplas, fragmentadas e estão em constante expansão.

Norton (2000) utiliza o termo *identidade* para “fazer referência a como alguém que entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e do espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p.5)²⁸ Para a autora, a língua exerce um papel importante na formação da identidade de um falante. Assim, é possível entender, a partir dessa definição, como a identidade no contexto de um falante de ILI está relacionada à forma como ele se vê enquanto falante, se faz ou não comparações com falantes nativos, se existe um pensamento de inferioridade ou superioridade, e assim por diante.

Essas definições são importantes para compreendermos as mudanças nas crenças e nas identidades dos professores e aprendizes da língua inglesa no mundo em que vivemos hoje. Se nossas identidades estão em constante reformulação e são influenciadas por nossas crenças, mudanças de crenças interferem diretamente na reconstrução de nossas identidades.

Agora que os termos centrais para o entendimento dessa pesquisa foram definidos, podemos nos debruçar sobre estudos que lidam com essas questões e relacionam-se com o tema deste trabalho.

²⁶Original: “It entails membership in one or more categories such as nation, ethnicity, race, religion, class, profession, or gender.” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9)

²⁷Entende-se por pensamento moderno aquele compreendido no período chamado modernidade, século XVI ao século XX.

²⁸Original: “[I] use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (NORTON, 2000, p.5)

2.3.2 Estudos sobre crenças no contexto de ILI

Estudos que investiguem as crenças de estudantes e/ou professores no contexto de ILI têm focado em diferentes aspectos da língua. Ke e Cahyani (2014) realizaram um estudo em que os participantes eram 58 estudantes universitários taiwaneses. Os pesquisadores investigaram se houve mudança nas concepções dos alunos, no que diz respeito ao papel do inglês, após participarem de um projeto online que possibilitava a comunicação entre falantes não nativos do idioma. Os resultados mostraram que o projeto online teve impacto no sentido de mostrar aos participantes que a gramática e as normas dos modelos nativos não são o ponto mais importante para a comunicação efetiva.

Cabe ressaltar que, conforme a definição mencionada no início desta Seção, crenças são construtos mutáveis e, portanto, podem ser moldadas de acordo com nossas experiências, interações e contextos em que estamos inseridos. Dessa forma, nossas crenças podem influenciar ou ser influenciadas por aqueles com quem convivemos, e aí reside a importância de investigar crenças de ambos professores e alunos de inglês. Considerando o contexto de sala de aula, professores e alunos compartilham suas crenças sobre a língua - por vezes divergentes -, podendo influenciar e ser influenciados mutuamente o tempo todo no processo de ensino-aprendizagem do idioma. Da mesma forma que os objetivos e as visões de mundo dos alunos podem interferir nas decisões do professor, as ideias e percepções dos professores podem também ajudar a moldar as motivações dos alunos e influenciar a forma como encaram o ato de aprender a língua, mesmo quando há conflito de crenças.

Com base nesse caráter das crenças, surge a importância de fazer uma investigação com aprendizes e professores ao mesmo tempo. Conforme apontado por Barcelos e Kalaja (2013),

têm-se reconhecido gradativamente que não é suficiente estudar as crenças de um único grupo (seja esse grupo de professores ou de alunos) de cada vez; elas devem ser analisadas em um único estudo envolvendo as duas partes, para que seja possível verificar em que medida crenças desses grupos são as mesmas ou são diferentes no contexto específico em que se encontram (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3).²⁹

²⁹Original: “it is gradually being recognized that it is not enough to study the beliefs held by one group (consisting of either teachers or students) at a time; these should be studied in a single study involving both parties to see to what extent their beliefs are the same or different in the specific context where they find themselves” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3).

Segundo as autoras, entender essas semelhanças e diferenças pode ser fundamental para compreender a relação entre professores e alunos, as emoções que emergem no processo de ensino e aprendizagem, os esforços envolvidos e várias situações de sala de aula que dizem respeito às duas partes.

A relação entre as crenças de alunos e professores foi investigada por Barcelos (2000). Em seu estudo, a pesquisadora buscou analisar como as crenças de docentes podem influenciar as crenças dos alunos e também como as crenças dos alunos podem influenciar as crenças dos professores. No contexto da pesquisa, os estudantes participantes eram brasileiros e os professores americanos, em um instituto de línguas nos Estados Unidos. Os dados analisados mostraram conflitos entre as ideias dos professores e dos alunos acerca de diferentes aspectos, tais como o papel dos professores e aprendizes, e sobre o ensino de gramática e conteúdo das aulas em geral.

Siqueira (2008) investigou as crenças de professores brasileiros de inglês considerando o fato de que o Brasil pertence ao círculo em expansão (KACHRU, 1985). O objetivo era observar como os professores se percebem nesse contexto e relacionar suas crenças com suas práticas em sala. Os resultados levantaram reflexões sobre possíveis reconstruções dos perfis desses professores brasileiros dentro do contexto de ILI, a partir da resignificação de conceitos e procedimentos historicamente baseados no modelo do falante nativo.

Haus (2018) investigou as crenças de dois professores brasileiros de inglês de um centro de línguas de uma universidade. Os dois participantes foram selecionados a partir de uma aplicação prévia de questionário. O foco dessa pesquisa também foi o ensino de pronúncia, no contexto de ILF sob uma perspectiva translíngua. Os participantes foram entrevistados quatro vezes ao longo do semestre em que o estudo foi desenvolvido. Além disso, aulas de uma turma de cada professor foram observadas. Enquanto um dos participantes demonstrou ter uma visão de língua mais estruturalista, o outro deu mais ênfase à importância da comunicação em detrimento ao modelo exclusivo do falante nativo e de questões normativas. No entanto, os dois professores demonstraram ter conhecimento de ILF/ILI, porém de maneira mais limitada à chamada fase 1 dessa função da língua. Um dos participantes afirmou que não se sente muito confortável com a perspectiva de ILF/ILI e que pretende continuar com suas práticas baseadas em modelos específicos de falantes. A partir dos resultados encontrados, a pesquisadora ressaltou a importância da formação continuada de

professores e da conscientização de que não existe uma forma exclusiva de se ensinar inglês.

Um estudo recente que se relaciona com este é o de Martins (2020), que buscou investigar as crenças de 12 acadêmicos brasileiros – seis do quinto período e seis do oitavo período de um curso de Letras – a respeito da pronúncia da língua inglesa. A autora realizou um processamento metafórico a partir dos dados gerados em entrevistas semiestruturadas e círculos de diálogos. A análise resultou na construção de inventários de crenças que indicaram que, independentemente do período do curso em que se encontram, os acadêmicos entendem a inteligibilidade como alvo em termos de pronúncia, mas, ao mesmo tempo, estão permeados pelo ideal de soar como um falante nativo enquanto algo positivo. Assim, a natureza paradoxal das crenças dos participantes mostrou-se marcante nos resultados da pesquisa.

A presente pesquisa relaciona-se a estudos citados até aqui, ao longo desta dissertação, na medida em que almeja verificar as crenças tanto de professores quanto de alunos - conforme Barcelos (2000) - sobre o ensino de pronúncia (HAUS, 2018), a partir de ideias relacionadas ao papel do falante nativo – assim como Jesus e Brawerman-Albini (2017) - no contexto do inglês como língua internacional. Para tanto, outros instrumentos de pesquisa, além do questionário, deverão ser adotados, conforme será descrito no capítulo três desta dissertação.

Outros estudos buscaram investigar as crenças de aprendizes do inglês a respeito de professores nativos e não nativos do idioma. Segundo Rajagopalan (2005), professores não nativos são “tipicamente tratados como cidadãos de segunda classe no mundo do ensino de idiomas” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 283)³⁰. Contudo, alguns resultados mostram que essa qualificação é relativa. Llurda (2009) cita Lasagabaster e Sierra (2002; 2005), que utilizaram questionários para verificar as crenças de aprendizes³¹ da língua inglesa sobre professores nativos e não nativos do idioma. Os resultados mostraram que os estudantes, de um modo geral, preferem professores que sejam falantes nativos do idioma, mas têm consciência das vantagens de ter um professor não nativo. Assim, a maior parte dos alunos participantes do estudo optariam por ter os dois tipos de professores em sua trajetória, conforme os resultados da pesquisa sugeriram.

³⁰ Original: “*Non-native speaker teachers (NNSTs) are typically treated as second class citizens in the world of language teaching.*” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 283)

³¹ A nacionalidade dos aprendizes não foi mencionada no texto de Llurda (2009).

Alseweed (2012) investigou como 169 estudantes universitários da Arábia Saudita viam seus professores nativos e não nativos do inglês, a partir de questionários e entrevistas. Os resultados mostraram que, ao atingir níveis mais avançados, os estudantes tiveram preferência por professores nativos do idioma, apesar de reconhecerem vantagens de um professor não nativo com relação a atender as necessidades de seus alunos. Para o pesquisador, o cenário ideal é aquele em que os aprendizes têm contato tanto com professores nativos como com professores não nativos, sendo a combinação entre eles um grande benefício.

No estudo de Tsou (2013), estudantes taiwaneses de língua inglesa responderam a questionários a respeito de suas crenças sobre professores nativos e não nativos do idioma. A partir dos resultados, foi possível concluir que os alunos demonstraram preferência, de modo geral, por professores nativos da língua. Os participantes apontaram superioridade de professores nativos no que diz respeito à proficiência. No entanto, de maneira semelhante ao que foi demonstrado por Alseweed (2012), professores não nativos foram apontados como superiores no que diz respeito às necessidades dos aprendizes. Assim, os participantes sugeriram vantagens e desvantagens tanto em ter professores nativos quanto não nativos. As conclusões dessa pesquisa também sugeriram uma combinação entre esses dois tipos de professores como ideal no decorrer do curso.

Neste capítulo, apresentei e discuti o conceito de língua adotado nesta pesquisa, bem como os conceitos de crença e ILI, fundamentais para este estudo. Além disso, discorri sobre outros estudos que abordam pronúncia no contexto de ILI, ILI no contexto brasileiro e crenças. No próximo capítulo apresento a metodologia adotada para a realização deste estudo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento as perguntas de pesquisa deste estudo, bem como os instrumentos para geração de dados, os participantes e o contexto em que a pesquisa está sendo realizada. Para a elaboração de todas essas etapas, este estudo passou pela aprovação do Comitê de Ética, sob o nº 3.773.824.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Partindo da ideia de que uma pesquisa qualitativa é aquela que almeja entender e interpretar as etapas de determinado processo, considerando os contextos e os atores sociais envolvidos (BORTONI-RICARDO, 2008), creio que esse tipo de pesquisa é o mais coerente para descrever o presente estudo, tendo em vista a análise possibilitada pelos instrumentos para geração de dados adotados: entrevistas e observações de aula. Apesar de os questionários não serem do tipo resposta aberta, eles serviram de base para as perguntas de cada entrevista.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), na pesquisa qualitativa, o pesquisador está interessado em “um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Neste estudo, de maneira semelhante, busco entender e interpretar as crenças de alunos e professores (atores sociais envolvidos) de um centro de idiomas (determinado ambiente) e como crenças são evidenciadas na prática em sala (a partir dos questionários, observações de aula e entrevistas).

Cabe reforçar que a pesquisa qualitativa não foca em expressar, por exemplo, os números em uma sala, mas sim em detalhar o passo a passo de um processo que ali ocorre. Poderá, então, mostrar **como** um fenômeno acontece. Este estudo, por ser interpretativista, ou seja, não tomar os fatos como realidade absoluta, procura entender exatamente como processos relacionados à pronúncia do inglês entre os professores e os alunos participantes se dão. Por isso, não conta somente com uma visão ou possibilidade, com uma verdade “certa” que deve ser tomada como resultado. As possibilidades observadas nesta pesquisa são múltiplas, característica que está em consonância com o conceito de língua aqui defendido: em constante transformação, nunca fechado e completo ou encerrado.

Ademais, o contexto deste estudo se assemelha ao de uma pesquisa qualitativa, na medida em que

os pesquisadores dessa abordagem acreditam que sentido é socialmente construído, a pesquisa deles tem foco nos participantes – como participantes experienciam e interagem com um determinado fenômeno, em um dado momento no tempo e em um contexto particular, e os múltiplos sentidos que isso tem para eles. Estão interessados no comum, no mundo cotidiano dos participantes – onde moram, trabalham e estudam. (HEIGHAM; CROKER, 2009, p. 7)³²

A presente pesquisa se enquadra na descrição acima, pois vai até o local de trabalho e o local de estudo, ambientes naturais dos participantes, buscando investigar algo que faz parte da rotina diária desses participantes enquanto professores e aprendizes do idioma, independentemente da presença ou não de um pesquisador no local.

Ao contrário do que ocorre na pesquisa quantitativa, portanto, este trabalho não tem a intenção de medir resultados, mas de “entender o processo do que está acontecendo em um [determinado] cenário” (HEIGHAM; CROKER, 2009, p. 7-8)³³. A quantidade de participantes envolvidos me permite aprofundar cada análise, e, dessa forma descrever esse processo observado durante a pesquisa em mais detalhes, conforme a concepção de pesquisa qualitativa apresentada aqui.

3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Como explicado na Introdução, a partir dos objetivos propostos nesta dissertação, retomo as perguntas de pesquisa levantadas nesta dissertação:

- 1) Quais as crenças dos professores participantes a respeito do modelo do falante nativo como ideal de pronúncia? Como essas crenças podem ser percebidas em suas práticas em sala?

³² Original: “*qualitative researchers believe that meaning is socially constructed, their research focus is on the participants – how participants experience and interact with a phenomenon at a given point in time and in a particular context, and the multiple meanings it has for them. They are interested in the ordinary, everyday worlds of their participants – where they live, work, and study.*” (HEIGHAM; CROKER, 2009, p. 7)

³³ Original: “*understanding the process of what’s going on in a setting.*” (HEIGHAM; CROKER, 2009, p. 7-8)

- 2) Quais as crenças dos estudantes participantes a respeito do modelo do falante nativo como ideal de pronúncia? Como essas crenças podem ser percebidas em seu comportamento em sala?
- 3) Quais as relações entre as crenças dos alunos participantes e professores participantes?

Me guiei por essas perguntas para realização da geração de dados, atentando para essas questões em cada etapa: questionário, observação de aulas e entrevistas. Assim, creio que será possível construir um entendimento sobre as crenças tanto dos professores quanto dos alunos e suas relações com as práticas de sala de aula, conforme proposto nos objetivos deste estudo.

3.3 PARTICIPANTES

Os sete participantes deste estudo são cinco alunos de conversação avançada, que serão chamados de A1, A2, A3, A4 e A5, e dois professores desses alunos, que serão chamados de P1 e P2. A1, A2 e A3 fazem parte da mesma turma no centro de idiomas, da qual P1 é o professor. Nessa turma, há outros dois alunos menores de idade que não puderam fazer parte do estudo e, portanto, não serão mais mencionados. A4 e A5, por sua vez, fazem parte de outra turma em que P2 é o professor. Eles são os únicos alunos da turma.

Os alunos participantes têm entre 18 e 64 anos e estudam inglês há pelo menos três anos. Nenhum deles teve a experiência de morar fora do país. Já os professores participantes têm experiências bastante diferentes. P1 é um homem brasileiro de 31 anos que leciona inglês há três anos na mesma instituição, nunca morou fora do país e finalizou seus estudos ao concluir o Ensino Médio. P2 é um homem brasileiro de 32 anos graduado em Biologia, que leciona inglês há 12 anos, sendo seis deles na instituição em que esta pesquisa está sendo desenvolvida. Morou por um ano e seis meses no Canadá, trabalhando e estudando. Cabe ressaltar que este é um centro que seleciona **instrutores de idiomas**, que não necessariamente precisam ter formação na área de Letras ou educação. O Quadro 1 traz as informações dos alunos e professores participantes que foram coletadas por meio do questionário inicial.

QUADRO 1 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS PARTICIPANTES

PARTICIPANTE	GÊNERO	IDADE	MOROU FORA DO PAÍS?
A1	Feminino	28	Não.
A2	Feminino	37	Não.
A3	Feminino	64	Não.
A4	Masculino	18	Não.
A5	Masculino	23	Não.
P1	Masculino	31	Não.
P2	Masculino	32	Sim, morou no Canadá por um ano e seis meses.

Os estudantes dos cursos de conversação da escola de idiomas podem ingressar diretamente nas aulas de conversação (como foi o caso dos alunos participantes deste estudo) ou iniciar no primeiro livro considerado de nível básico. Antes das aulas de conversação, a escola oferta outros cinco livros semestrais: *book 1*, *book 2*, *book 3*, *book 4* e *book 5*. Esses livros contêm áudios gravados exclusivamente por falantes brasileiros do inglês, porém, na tentativa de aproximar-se dos falantes nativos que mais estão em foco no ensino da língua – tanto no que diz respeito ao sotaque ou à pronúncia como a tradições e à própria contextualização das aulas.

A escolha de participantes que fizessem parte de turmas de conversação se deu pelo fato de que os professores têm mais liberdade nessa oferta do curso, especialmente no que diz respeito ao uso do material. Da mesma forma, situações de fala espontânea são mais frequentes em aulas de conversação e permitem, assim, mais situações de troca entre colegas no que diz respeito a questionamentos de pronúncia e outras questões também relacionadas.

Mesmo sendo turmas de conversação, a escola adotou um livro didático a partir do qual os professores poderiam desenvolver suas aulas, sem a obrigatoriedade de segui-lo à risca. Os alunos dos cursos de conversação devem, obrigatoriamente, adquiri-lo. Nesse livro, existem, em algumas seções, pequenos diálogos com diferentes tipos de falantes de todo o mundo, incluindo os considerados nativos do inglês que estão geralmente em foco em se tratando do ensino da língua no Brasil. No entanto, o

uso do material se iniciou, na turma de P1, na 6ª aula observada e, na turma de P2, apenas nas duas últimas aulas observadas. Assim, nas aulas anteriores, coube a cada professor selecionar outros materiais, tais como vídeos, textos e notícias para promover conversação. Ao todo, foram observadas 12 aulas em cada turma: 10 antes das entrevistas e 2 depois. As aulas de conversação que foram observadas tinham uma carga horária de duas horas semanais. A turma de P1 tinha suas aulas todas terças e quintas das 20h às 21h. Já a turma de P2 tinha aulas apenas nas sextas, das 10h às 12h. Assim, foi mantida a mesma estrutura do curso presencial, com 32h por semestre. O quadro abaixo mostra o cronograma das observações de aula para cada turma.

QUADRO 2 – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES DE AULA

Aula observada na turma de P1	Data da observação e horário	Aula observada na turma de P2	Data da observação e horário
1ª	18/08 – 20h-21h	1ª	21/08 – 10h-11h
2ª	20/08 – 20h-21h	2ª	21/08 – 11h-12h
3ª	25/08 – 20h-21h	3ª	28/08 – 10h-11h
4ª	27/08 – 20h-21h	4ª	28/08 – 11h-12h
5ª	01/09 – 20h-21h	5ª	04/09 – 10h-11h
6ª	03/09 – 20h-21h	6ª	04/09 – 11h-12h
7ª	15/09 – 20h-21h	7ª	11/09 – 10h-11h
8ª	17/09 – 20h-21h	8ª	11/09 – 11h-12h
9ª	22/09 – 20h-21h	9ª	18/09 – 10h-11h
10ª	24/09 –	10ª	18/09 –

	20h-21h		11h-12h
11 ^a	20/10 – 20h-21h	11 ^a	23/10 – 10h-11h
12 ^a	22/10 – 20h-21h	12 ^a	23/10 – 11h-12h

Na primeira aula que a turma de P1 teve no semestre, dia 13 de agosto de 2020, houve uma conversa inicial com os participantes e convite formal à participação da pesquisa. Assim, encaminhei os questionários, com o termo de consentimento na primeira página, via *Google Forms*. Caso algum participante não aceitasse fazer parte do estudo, poderia escolher essa opção e seria redirecionado para uma página de agradecimento. Como todos os participantes aceitaram participar, eles foram redirecionados para o questionário com algumas informações pessoais e, posteriormente, para o inventário afirmações. O mesmo ocorreu com a turma em que P2 era o professor, porém no dia 14 de agosto de 2020. Dessa forma, a primeira aula observada na turma de P1 aconteceu no dia 18 de agosto, e era a segunda aula de inglês da turma naquele semestre. No caso da turma de P2, as observações se iniciaram no dia 21 de agosto de 2020. Tendo em vista que essa turma tinha duas aulas seguidas no mesmo dia, a primeira observação aconteceu na terceira aula de inglês da turma naquele semestre. As duas últimas observações realizadas em cada turma ocorreram após as entrevistas, que foram todas agendadas entre 28 de setembro e 16 de outubro de 2020.

A princípio, esses participantes deveriam responder a um questionário impresso. As observações de aula, bem como as entrevistas, seriam realizadas presencialmente na própria escola de idiomas. No entanto, com as mudanças inesperadas que ocorreram no ano de 2020 decorrentes da pandemia do novo coronavírus, foi necessário adaptar os instrumentos de pesquisa a partir de uma nova realidade: a do ensino remoto. Tratarei desse contexto e de seus desdobramentos no que diz respeito a esta pesquisa na Seção 3.4 a seguir.

3.4 GERAÇÃO DE DADOS

3.4.1 Contexto

O ano de 2020 alterou as noções daquilo que concebíamos como “normal”. A pandemia de COVID-19 mudou todo o cenário até então rotineiro, nos forçando a permanecer isolados em casa. Com a interrupção de todas as atividades que envolvem aglomerações, as escolas e centros de idioma fecharam suas portas, muitas delas se adaptando à modalidade de cursos/aulas on-line. Após alguns meses sem atividades, a escola de idiomas onde o presente estudo ocorreu se tornou um desses centros que oferecem a opção on-line para seus estudantes, o que possibilitou o início de geração de dados para esta pesquisa, por meio dos três instrumentos que serão detalhados a seguir: questionários, observações de aula e entrevistas.

Por esse motivo, esta metodologia de pesquisa passou por algumas adaptações. A principal delas foi o adiamento da geração de dados, que só pôde ter início após o começo das atividades on-line da escola em questão. Originalmente, o primeiro instrumento de pesquisa seria aplicado no mês de março de 2020, mas foi adiado, assim, para o final do mês de agosto. Os questionários, que seriam respondidos em papel impresso, foram transpostos para o *Google Forms*. As observações de aula foram feitas pelo *Zoom*, plataforma adotada pela escola para a modalidade on-line. As entrevistas, por fim, foram agendadas individualmente com os participantes na mesma plataforma.

Uma semana antes da realização das entrevistas, a escola reabriu suas portas e ofertou aos alunos o retorno às aulas presenciais. No entanto, as turmas que já estavam em andamento na modalidade on-line permaneceram no ensino remoto. Por isso, essa pesquisa não passou por nenhuma outra alteração a partir do momento em que se iniciaram as observações. Desse modo, com todos os ajustes necessários para que a pesquisa acontecesse considerando-se o ensino remoto, a escola de idiomas concordou com a realização da pesquisa mesmo no modo on-line. A seguir discorro um pouco mais sobre cada um dos instrumentos utilizados para geração de dados.

3.4.2 Instrumentos e etapas para a geração dos dados

Como citado anteriormente neste capítulo, este estudo conta com três instrumentos para geração de dados: questionários/inventários, entrevistas e observações de aula. Essa escolha baseia-se na proposta de Barcelos (2001), optando pela abordagem contextual para o estudo de crenças, visto que este é um estudo de natureza qualitativa e que permite uma análise mais detalhada dos dados gerados, que olhe para o contexto dos participantes e da pesquisa em si.

Para a primeira etapa, foi elaborado um questionário inicial com algumas informações sobre os participantes: nome, idade, sexo, residência fora do país e tempo que estuda/leciona a língua. Após concordar com o termo de consentimento, na primeira página do questionário no *Google Forms*, os participantes foram redirecionados para o preenchimento de informações pessoais consideradas relevantes para a contextualização da pesquisa (na segunda parte). Em seguida, na terceira parte, encontravam-se 10 afirmações em que os participantes deveriam marcar uma opção conforme a Escala Likert: “concordo inteiramente”, “concordo parcialmente”, “não concordo nem discordo”, “discordo parcialmente” e “discordo inteiramente”. Todas as afirmações tinham relação com a pronúncia do inglês e o modelo do falante nativo (ou a ausência dele). As afirmações contidas nos inventários enviados para alunos e professores foram as mesmas, tendo em vista os objetivos desta pesquisa. A única diferença consistiu nas informações individuais dos participantes, solicitadas no questionário inicial. O questionário aplicado e o inventário de afirmações podem ser encontrados nos Apêndices 1 e 2.

As observações de aula foram realizadas em duas turmas de conversação avançada da escola, totalizando cinco alunos e dois professores participantes. As anotações aula a aula seguem as seguintes questões: Como se dão as interações entre estudantes e entre o professor e estudantes durante as aulas? Os professores corrigem/ensinam/discutem pronúncia? Como? E os alunos, se corrigem/corrigem uns aos outros? Questionam/pedem esclarecimento de pronúncia? Como? Ao todo, foram observadas 12 aulas em cada turma – 10 antes das entrevistas e duas após as entrevistas - ,todas pela plataforma *Zoom*. Cada aula tinha a duração de uma hora e cada turma tinha aulas duas vezes por semana.

Ao término do primeiro período de observações, dei início às entrevistas individuais. As perguntas para as entrevistas foram elaboradas com base nas escolhas

de cada participante no inventário, ou seja, suas respostas de acordo com as afirmativas que lá se encontravam, assim como na atitude observada na prática em sala no que diz respeito à pronúncia. Após as entrevistas, realizei mais duas observações de aula, de modo a ter uma apreciação mais abrangente do trabalho realizado em sala de aula, e a buscar aprofundar as respostas para as perguntas que faço no presente estudo. Além disso, foi elaborada uma pergunta adicional, um mês depois do término das observações de aula. Essa pergunta será explorada no Capítulo 4 e foi feita pelo aplicativo *WhatsApp*, como complemento às outras perguntas da entrevista, devido à uma necessidade de aprofundamento em questões relativas ao ensino de pronúncia nas aulas remotas.

Ao concluir a geração de dados, iniciei a análise que será detalhada no capítulo quatro desta dissertação. Os questionários, que compuseram a primeira etapa, foram analisados individualmente, para a criação de um guia para as entrevistas semiestruturadas. O número de participantes do estudo permitiu essa análise individual, que também é mais coerente com o tipo de pesquisa que estou produzindo (qualitativa). As anotações referentes às observações de aula e relativas ao tema estudado também serviram de base para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram agendadas individualmente na plataforma Zoom. As perguntas apresentadas no apêndice 3 desta dissertação serviram apenas como um guia com base no que foi observado nos questionários e nas aulas assistidas, podendo assim ter sido complementadas no momento de interação da pesquisadora com os participantes.

A análise apresentada no próximo capítulo desta dissertação está dividida em três temas que emergiram nos três instrumentos empregados na pesquisa, e que serão detalhados a seguir. Para cada tema, houve uma ênfase maior em pelo menos dois dos instrumentos combinados, em que foi possível observar mais exemplos do tema em questão. Reforço, também, que se trata de uma análise interpretativa, que não toma os resultados encontrados como a única possibilidade e verdade absoluta, mas que permite descrever a interpretação da pesquisadora a partir dos temas que emergiram entre os participantes.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise apresentada neste capítulo está organizada a partir dos temas que emergiram dos dados gerados através dos três instrumentos adotados para esta pesquisa: questionários, observações de aulas e entrevistas. Assim, destaco e exemplifico com trechos das entrevistas, escolhas dos questionários e comentários das observações de aulas situações relativas a três temas encontrados: conflitos, pronúncia como gatilho de sensações e o ensino de pronúncia on-line. Tratarei desses temas primeiro com relação aos alunos e depois conforme emergiram nos dados dos professores. Cheguei a estes temas depois de leituras e reflexões diversas sobre o material empírico gerado, além de conversas com o orientador da pesquisa.

A saliência dos temas nas falas dos participantes e em minhas observações, principalmente, me levaram ao entendimento de que essas categorias são as que melhor explicam os dados desta pesquisa. Mesmo assim, reitero o caráter interpretativista das análises aqui feitas e, portanto, deixo claro que essas interpretações que apresento aqui são minhas leituras desses dados. Outras leituras – que complementem ou mesmo refutem o que afirmo aqui – são não apenas possíveis como também muito bem vindas.

4.1 CONFLITOS

O tema de conflitos apareceu de maneiras e em intensidades distintas nas falas e nas escolhas de cada participante. Tratarei, nesta seção, da forma como esses conflitos se manifestaram nos dados dos participantes, em minha interpretação. Defino conflitos, para os propósitos desta pesquisa, como momentos em que discursos divergentes, que se encontram em tensão um com o outro, emergiram nos dados dos participantes. Ressalto também que considero discurso, a partir dos dados aqui analisados, como a junção de fala e prática. Remeto esse conceito à heteroglossia de Bakhtin (2010), em que somos perpassados por várias vozes em nossos discursos, que, por sua vez, têm um caráter de pluralidade. No decorrer desta análise, utilizarei por vezes o termo **contradição** para explicar esses conflitos, mas não pretendo, com isso, trazer nenhum tipo de julgamento com relação às práticas e falas dos participantes. O termo **contradição**, quando empregado nesta seção, remete à própria ideia de conflito definida acima, sem o peso de uma conotação negativa relacionada aos discursos dos professores e alunos que participaram do estudo.

Os questionários mostraram oposições em âmbito geral. As entrevistas, porém, revelaram contradições específicas de cada aluno e professor, que se expressaram de formas diversas. Assim, os pesos desses conflitos também diferem considerando-se cada participante – alguns são mais sutis, outros bem estabelecidos, em que um dos lados dessas tensões prevalece claramente. Desse modo, busco, aqui, realizar uma análise das tensões percebidas, principalmente nos questionários e entrevistas, sendo alguns deles consolidados nas observações de aula, principalmente no caso dos professores participantes.

4.1.1 Os conflitos dos alunos: normatização vs. comunicação

Por ser tratar de um tema que se manifestou de maneiras diferentes entre os participantes, alguns conflitos se mostraram mais tênues, enquanto outros ficaram claramente marcados nos discursos dos alunos participantes. De modo geral, a tensão percebida nas falas dos estudantes pode ser resumida na forte presença de um discurso que dá importância a questões normatizadoras, **certo vs. errado**, mas que coexiste com a preferência pelo **foco na comunicação efetiva, contingente, situada, que transcende e independe de fatores normativos relacionados à correção**. Essa contradição, porém, se expressou em níveis e com desdobramentos diferentes.

O conflito que apresento aqui aparece de maneira recorrente no discurso da participante A3, por exemplo. Já no questionário inicial, aplicado antes da entrevista, foi possível notar uma tensão nas escolhas de A3. Por exemplo, a participante concordou inteiramente que a comunicação é mais importante do que soar como um falante nativo, mas também afirmou que o modelo do falante nativo é o melhor a ser seguido em sala de aula. De maneira geral, A3 concordou com afirmativas em que não há oposição ao inglês com sotaque brasileiro, ou sobre o sotaque do professor brasileiro não atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ao mesmo tempo, houve uma preferência pelo professor nativo em suas opções no questionário.

Quando perguntada sobre a questão de se falar inglês com um sotaque brasileiro, já na entrevista, a participante A3 disse que acredita ser possível evitar que isso aconteça, caso a pessoa comece a aprender inglês quando jovem, mas que, no caso dela, não seria possível. Em seguida, acrescentou que, no entanto, não encara essa impossibilidade de maneira negativa.

“Assim, se você começa a aprender inglês quando é mais novo, **dá pra evitar**. Mais idoso, como eu, fica muito difícil conseguir um **sotaque impecável**. Mas também acho que **isso não é vergonha pra ninguém**, você falar com o sotaque da tua língua materna. **Se você consegue ser compreendido, tá de bom tamanho. Só se o sotaque é muito ruim**, as pessoas não compreendem, **daí não dá**.” (A3, entrevista).

No exemplo acima, fica clara a divergência entre a ideia de que o sotaque brasileiro **poderia ser evitado** e o fato de que não evitá-lo **não é vergonha para ninguém**, o que indica uma possível preferência pela comunicação. Chamo atenção para o uso da palavra vergonha, que será explorado na seção seguinte desta dissertação, ao tratar das sensações geradas nos participantes por questões de pronúncia.

No fragmento destacado da entrevista, mesmo quando A3 se refere a um sotaque que seja **muito ruim**, essa caracterização parece estar atribuída à falta de compreensão desse sotaque, o que reforça a ideia de que, para A3, conseguir se comunicar é o mais importante quando se trata da habilidade oral de um(a) aprendiz de inglês. O sotaque e a pronúncia passam a ser um empecilho quando impossibilitam a comunicação efetiva. “**Se você consegue ser compreendido, tá de bom tamanho.**” Essa crença remete a estudos abordados no capítulo de revisão de literatura deste trabalho, que apontavam para a inteligibilidade exercendo um papel mais importante do que a precisão gramatical ou de pronúncia para a eficácia da comunicação (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; DEWEY, 2014).

Outra dimensão contraditória do discurso de A3 foi observada na entrevista. Mais especificamente, a preferência pelo modelo de um professor nativo apontada no questionário não se confirmou quando conversei com A3 pessoalmente. Quando perguntada sobre a pronúncia de um professor brasileiro atrapalhar ou não o processo de ensino-aprendizagem, A3 detalhou suas percepções conforme o trecho abaixo.

“É que assim, eu não tive muita experiência, assim, com um professor que tivesse um sotaque muito ruim. Entre aspas. Mas acho que se você quer aprender a pronunciar claramente as coisas, **quanto melhor a pronúncia do professor, melhor vai ser a sua** também. **Mas eu tive dificuldades, por exemplo, quando eu tive aula com uma professora americana (CA, USA)**, ela falava de um jeito que eu quase que... eu tive que correr atrás pra entender. **Quando um brasileiro fala inglês, eu sou capaz de entender melhor** porque o sotaque fica mais parecido com o meu.” (A3, entrevista).

Portanto, apesar de ter concordado inteiramente com a afirmação do questionário que apontava que o **melhor modelo de pronúncia** do inglês é o falante nativo do idioma, A3 não indica a mesma preferência para um **modelo de professor**.

Esta percepção de A3 corrobora afirmações anteriores sobre professores não monolíngues (nativos ou não nativos, mas principalmente aqueles que falam a língua de seus/suas alunos/as) terem, muitas vezes, a vantagem de entenderem os processos pelos quais suas/seus estudantes estão passando - o que, por sua vez, gera empatia. De fato, A3 declara buscar o contato com a pronúncia nativa em outras fontes.

“Ultimamente também tem o canadense, porque **tenho visto muito videozinho de artesanato, do Canadá...** Eles têm um jeitinho um pouquinho diferente de falar. Eu acho mais bonitinho. **Mas a ideia não é imitar, nem o americano, ou o canadense, ou o inglês.** É assim, algumas palavras que eu acho que precisam ser melhor pronunciadas para serem melhor entendidas. **E eu fico prestando atenção em como eles falam, pra ficar mais clara a pronúncia.** Eu sempre uso como exemplo *beer, bear, bird e beard*. Já outras palavras que as pessoas vão entender não tem problema. Falar “dinner” ([dɪnər]) ou “djiner” ([dʒɪnər]), eu vou jantar igual.” (A3, entrevista).

No trecho acima, extraído da entrevista de A3, fica evidente a busca por esses modelos nativos em outros espaços que não a sala de aula, como em vídeos de artesanato. No final, a participante confirma a ideia de que, para ela, a pronúncia ideal está relacionada à possibilidade de comunicação efetiva ao exemplificar os casos em que procura prestar atenção para “aprimorar” a pronúncia. Portanto, por mais que A3 seja uma aluna que já passou pelo nível avançado do curso, o reconhecimento das vantagens de um **professor** não nativo que apareceram em estudos como os de Alsweed (2012) e Lasagabaster e Sierra (2002; 2005) ficou mais evidente em sua fala do que as supostas vantagens de um professor nativo (que ela havia assinalado no questionário). Da mesma forma, a afirmação de Rajagopalan (2005) sobre os professores não nativos serem tratados como “cidadãos de segunda classe no ensino de idiomas” (p.283) parecia ter sido corroborada nas opções de A3 no questionário, mas não se confirmou na entrevista. Na realidade, em sua fala, A3 comenta sobre a importância de um **equilíbrio**, uma **dosagem** desses diferentes modelos.

Para o participante A5, esse conflito aparece bem marcado em seus apontamentos, que refletem **a consciência das variações, mas a idealização de um modelo superior**. Inicialmente, no questionário, A5 concordou inteiramente com a afirmação de que ao aprender o idioma é necessário atingir a pronúncia de um falante nativo. Além disso, teve o mesmo posicionamento com relação às afirmativas de que o professor nativo tem a pronúncia mais adequada para ensinar o idioma e que o melhor modelo de pronúncia de inglês é o falante nativo. Contudo, ainda no questionário, o

participante também concordou inteiramente que é mais importante ser capaz de se comunicar do que ter uma pronúncia semelhante à de um nativo do inglês; e concordou também que ter contato com diversos tipos de pronúncia de nacionalidades diferentes é algo positivo ao aprender a língua. A5 também concordou parcialmente que falar inglês com um sotaque brasileiro não é um problema, e que a pronúncia de um professor brasileiro não atrapalha no processo de aprendizagem do idioma. Assim, as contradições começaram a aparecer a princípio já em suas escolhas no questionário.

Na entrevista com A5, foi possível explorar essas tensões, dando voz ao participante para que explicasse melhor suas opções no questionário. Dessa forma, quando perguntado sobre a necessidade de se falar inglês soando como um falante nativo, o participante alegou que

“Não é necessário soar como nativo. Se você mora fora, acaba pegando o sotaque do local. Mas não é o meu objetivo pessoal. Pode acontecer como uma consequência de morar nesses países, mas **não é prioridade. Falar inglês com um sotaque brasileiro não descaracteriza. Não interfere na compreensão, cada região carrega seu sotaque único.**” (A5, entrevista).

No trecho acima, o participante se mostra consciente da existência de variações e de suas diferenças. Ele prosseguiu, defendendo inclusive a importância do conhecimento dessa diversidade. “Você tem que estar preparado para qualquer situação, **vai sofrer muito mais se ficar focado só no que é nativo.** Ter contato com falantes de outros países que não são nativos do inglês é importante.” (A5, entrevista). Assim, o participante parece ter consciência de que um modelo exclusivo, que muitas vezes é o papel atribuído aos falantes nativos do inglês, limita a prática e anula o caráter fluido, multilíngue e rico de toda a variação que o idioma carrega hoje no mundo (MCKAY, 2012). Por outro lado, A5 demonstrou uma certa inclinação a uma pronúncia que não demonstre sotaque, dizendo que, considerando os falantes presentes no exame de proficiência que realizou há alguns anos, um professor brasileiro que “carregue muito o sotaque” (A5, entrevista) pode impactar no entendimento do *listening* da prova.

Nessa tensão entre a busca por uma pronúncia ideal e a consciência das variações, o segundo lado parece ter um peso maior e aparecer de maneira mais recorrente no discurso de A5 durante a entrevista. O aluno confessou ter se sentido incomodado com a afirmação de que certas nacionalidades têm uma pronúncia “feia” e

“errada”, presente no questionário e, na entrevista, manifestou-se sobre essa questão, confirmando sua percepção acerca da diversidade da língua inglesa hoje.

“Essa questão é complicada, o inglês é uma língua que tem muita força no mundo e as pessoas muitas vezes acabam se forçando a aprender a língua. **A questão de ser feio ou não é muito relativo, depende também do lugar que a pessoa vem. O preconceito vem quando se força uma identidade que não é a da pessoa. Chineses, por exemplo, falando inglês, é muito difícil de entender. Dizer que é feio é um pouco complicado, é como se você tivesse jogando a culpa na pessoa por ela ter nascido lá, é meio preconceituoso nesse sentido. Mas é difícil de entender.** Principalmente por telefone. **Mas você tem a oportunidade de pedir pra pessoa tentar de falar de outra forma. Se você diz que é feio, você está anulando essa possibilidade. Você também tem que tentar encontrar uma outra maneira de tentar entender.**” (A5, entrevista).

O trecho acima apresenta alguns exemplos do conflito de A5. A princípio, ele argumenta que a existência de uma pronúncia “feia” é relativa e que depende da origem do falante. Esse pensamento aponta para a existência de um sotaque que o participante, de fato, considera feio. Porém, logo em seguida, A5 defende que forçar uma identidade em alguém é uma forma de preconceito. É possível associar esse apontamento com a crença na necessidade de se falar inglês soando como um falante nativo, de modo que nivelar um falante que não nasceu em um país em que o inglês é a L1 seria forçar a ele uma identidade. Assim, o comentário do participante contradiz suas opções marcadas no questionário sobre a indispensabilidade de se soar como um nativo da língua ao falar inglês. Além disso, mesmo sem utilizar termos próprios das teorias de LA, A5 apresentou ter conhecimento de discussões presentes em ILI sobre a negociação na comunicação, ao afirmar que *você também tem que tentar encontrar uma outra maneira de tentar entender* o que esse falante está dizendo. Como o próprio participante afirma, *você tem a oportunidade de pedir pra pessoa tentar de falar de outra forma*. Assim, nesse sentido, o argumento de A5 alude à característica de negociação de sentido e à sensibilidade linguística dos falantes multilíngues (WRIGHT, 2012) que permite os ajustes necessários nas situações de interação em que estão envolvidos, presentes no inglês em sua função de língua internacional.

No caso da participante A1, também existe uma percepção da existência de diferentes sotaques, porém, por outro lado, a participante carrega essa consciência em seu discurso em contraposição a uma visão normatizadora que também permeia suas ideias. Ao falar sobre a necessidade de se soar como um falante nativo, a participante alega pensar que nunca vai ter um sotaque americano, por exemplo, por ser brasileira e

falante de português. Ela argumenta que, da mesma forma, nunca vai ter “um sotaque nordestino ou carioca. Então **não acho que a questão do sotaque americano vai impedir alguma coisa. Tudo bem pra mim.** Eu acho, né, porque não é minha língua materna” (A1, entrevista). No questionário, a aluna havia concordado parcialmente com a afirmação de que é necessário soar como um falante nativo do idioma ao falar inglês. Contudo, conforme visto acima, a participante afirmou, na entrevista, que não vê problemas em não soar como um falante nativo do inglês e parece ser consciente dos diferentes traços que carregamos de nossa própria língua materna quando falamos outro idioma.

Ao mesmo tempo, o pensamento de que existe uma forma correta de falar inglês também aparece em sua fala. “Eu acho que a pronúncia vem com o tempo. Você pode até **pronunciar errado** uma vez, mas **de tanto você ouvir a pronúncia você se acostuma com ela e passar a usar corretamente**” (A1, entrevista). Dessa forma, por mais que a aluna alegue acreditar que o modelo de pronúncia nativo é, de certa forma, inatingível para ela, e que não há problema nisso, existe algum tipo de normatização em suas ideias que a leva a caracterizar algum modelo de pronúncia que tem como ideal sendo correta. Com base em suas respostas no questionário, a participante demonstrou não concordar com o modelo do falante nativo como sendo o melhor. A1 está em consonância com A3 no que diz respeito a não buscar esse modelo como ideal de **professor**. Porém, A1 difere de A3 na medida em que não aponta a busca por modelos nativos nem mesmo fora da sala de aula. No entanto, A1 não deixa claro, durante a entrevista, qual é seu conceito de pronúncia correta e se há relação entre essa pronúncia e algum modelo específico de falante.

O termo que define a forma como o participante A4 expressa o conflito entre a normatização e a comunicação como prioridade é **falta de clareza** quanto a suas próprias percepções e quanto a suas noções de erro, por exemplo. Essa falta de clareza existe no sentido de sua fala sugerir que não existe “falar errado”, mas que é preciso corrigir o falante que “fala errado”. Porém, o próprio A4 mostra ter discernimento de que existe uma contradição em suas crenças. Quando perguntando sobre sua opção no questionário acerca da afirmação de que existem nacionalidades que têm uma pronúncia feia e errada ao falar inglês, o aluno disse

“Ah, eu discordo parcialmente **porque eu não acho que tem um jeito errado e um jeito certo - tem um jeito certo de falar pela gramática, mas uma forma feia de falar...** Acho que essa afirmação não seria correta do

meu ponto de vista. Eu pensei até no português. Existem tantas maneiras de falar dentro do Brasil... em português no ensino médio eu aprendi que isso é variação linguística. **Mas quando a minha mãe fala errado eu corrijo. Na verdade, não tem jeito errado, mas tem jeitos que eu entendo melhor... Não acho feio, mas acho um pouco mais complicado.**” (A4, entrevista).

Em sua fala, o participante parece ir formulando sua concepção sobre o assunto enquanto argumenta, pensando sempre nos dois lados da tensão percebida. Ao final do fragmento acima, A4 chega ao ponto principal: para ele, “errado” não é a palavra certa a ser usada para definir o jeito de falar que ele menciona, mas existem falares que considera mais difíceis de entender. No entanto, mesmo assim, o participante afirma corrigir sua mãe quando ela fala “errado”. De maneira geral, A4 demonstrou refletir sobre o assunto, além de ter consciência de que existem variações e diferenças válidas. Mesmo assim, parece confuso quanto ao que é errado, se o conceito existe e o que fazer com ele.

Para A4, portanto, a balança do conflito também pesa mais para o lado da comunicação efetiva. O participante afirma já ter tido o objetivo de soar como um falante nativo, quando começou a aprender inglês. “Mas agora eu sei que **o que eu preciso é me comunicar**. E pra isso, que inclusive eu já faço, **eu não preciso desse ideal de tentar falar como alguém de outra nacionalidade**” (A4, entrevista). Assim, mesmo que haja uma contradição de ideias entre a existência do que é correto e uma visão que prioriza a comunicação, é o segundo lado que predomina, e mesmo em seus apontamentos relacionados à normatização, não existe uma relação direta com o modelo do falante nativo. Além disso, a tensão parece existir somente devido à falta de clareza do participante quanto às suas concepções sobre o assunto.

A participante que apresentou o conflito em menor medida entre os alunos foi A2. Fica claro, logo de início, em sua fala, a predileção da aluna pela comunicação como objetivo principal. “Pra mim o importante é conseguir uma **comunicação**. Se tem sotaque ou não, **pra mim não importa**” (A2, entrevista). Seus apontamentos na entrevista estão de acordo com as opções que havia marcado no questionário, em que predominou a preferência pela comunicação efetiva à busca por um modelo ideal que dite as normas.

No entanto, com relação a algumas afirmativas do questionário, a participante optou pela resposta “não concordo, nem discordo”. Uma dessas afirmações era a de que alguns falantes de certas nacionalidades têm uma pronúncia feia e errada ao falar inglês. Visto que, durante a entrevista, A2 mencionou algumas situações em que teve

contato com falantes de inglês de diferentes nacionalidades, ela conectou essa afirmação às suas experiências pessoais com a língua. Ela comentou que considera alguns sotaques de falantes do idioma difíceis de entender. “O sotaque dos orientais é mais difícil, **pra mim, pelo menos**. Eu tive dificuldade também no Peru. O Inglês deles é difícil de entender. Então eu acho que algumas nacionalidades influenciam sim nisso” (A2, entrevista). Contudo, em sua fala, a participante demonstra consciência de que essa é uma dificuldade pessoal, ao dizer “pra mim, pelo menos”.

É possível notar, também, que, ao se referir aos orientais, a participante A2 faz uma generalização que nos leva a algumas reflexões. Que orientais são esses a que ela se refere? E os orientais que fazem partes de países em que o inglês é língua principal ou oficial? Cabe, portanto, destacar que A2 parece não se dar conta, em sua fala, da diversidade desse mundo oriental. Esse exemplo mostra uma generalização de maneira semelhante ao que acontece quando o próprio termo “falante nativo” é utilizado, referindo-se às nacionalidades que têm o inglês como L1 sem que se evidencie o discernimento acerca da heterogeneidade entre esses falantes.

Seu professor, o participante P1, também fez o seguinte comentário em uma de suas aulas: “*All the Asian countries have the same accent*” (P1, observação de aula)³⁴. O contexto da fala de P1 era o de um diálogo entre uma falante coreana e uma falante espanhola que havia no material. Após o diálogo, ele perguntou aos seus alunos se eles consideravam o sotaque da falante coreana parecido com o sotaque de falantes chineses, ao que A3 disse não saber responder, pois não conhecia o sotaque dos chineses ao falar inglês. Assim, essa situação em sala também aponta um exemplo da generalização encontrada nos discursos dos participantes desta pesquisa.

Dessa forma, as tensões que A2 apresenta estão relacionadas ao uso e às experiências pessoais. Ela até utiliza a palavra “errado” para caracterizar pronúncia, mas, assim como A4, sem amarras ao modelo de um falante nativo como ideal. “Então se a gente tá falando **errado** o professor deve nos corrigir e **não necessariamente adequar ao inglês britânico ou americano, mas à pronúncia que seja mais utilizada**, digamos assim” (A2, entrevista). Existe, portanto, para a participante, um padrão de pronúncia a ser seguido, mas esse padrão parece estar conectado com fazer-se entender. Afinal, ela defendeu que o importante é se comunicar, independente de sotaque.

³⁴ *Todos os falantes asiáticos têm o mesmo sotaque.*

De maneira geral, apesar da alusão ao modelo do falante nativo, os conflitos manifestados pelos alunos caminham na direção da comunicação como ponto determinante e não de uma nacionalidade exclusiva para ditar o que é certo ou errado em termos de pronúncia. São crenças, portanto, que abrem espaço para discussões pertinentes ao ILI, na medida em que o falante nativo aparece, mas coexiste com outros e não é apontado como ideal supremo. Há também a generalização em termos de nacionalidade de falantes, que se faz presente nos discursos dos participantes e aponta para reflexões que serão mais detalhadas no Capítulo 5.

4.1.2 Os conflitos dos professores: fala vs. prática

No caso dos professores participantes, o principal conflito emergente da análise a partir dos instrumentos caracterizou-se por uma contradição entre **fala** e **prática**. Por isso, a análise aqui apresentada toma como base, principalmente, as entrevistas e as observações de aula. Para os dois professores, a questão central pela qual a tensão se expressou diz respeito à correção da pronúncia de seus alunos.

Durante a entrevista com P1, o participante falou sobre a correção da pronúncia de seus alunos a partir de situações específicas, conforme explica no excerto a seguir.

“Cara, pra mim, pronúncia.... **Eu sempre falo pros alunos que cada país vai ter o seu jeito de falar.** Porque tem muito aluno que fala “ah, *teacher*, mas a minha pronúncia tá errada” e eu falo “oh, essa vai ser uma segunda língua, **cê nunca vai falar igual a um americano.**” Daí agora na comunicação avançada tem vários exemplos de outros tipos de inglês, o inglês do chinês, do japonês, do britânico, do indiano... E todos eles são diferentes. Então, **na questão de pronúncia eu gosto de corrigir quando ela sai muito do normal**, e eu corrijo mais os alunos que gostam, querem ter algo mais avançado, tá focando mais na pronúncia e daí gosto de corrigir eles bastante. Mas assim, **em momentos comunicativos eu corrijo bem pouco. Não costumo interromper muito para não atrapalhar a linha de raciocínio.**” (P1, entrevista).

O professor manifestou, em sua fala, uma percepção alinhada ao ILI no que diz respeito às variações e aos jeitos diferentes de falar inglês. Nesse comentário, expressou suas ideias sobre correção de pronúncia de maneira a não privilegiar o modelo do falante de nativo para isso, afirmando, ainda, dizer aos alunos que essa pronúncia é inatingível (“cê nunca vai falar igual a um americano”). Seus pensamentos estão em concordância com a proposta de Cruz (2014) de que, para ensinar pronúncia

no contexto da internacionalização do inglês, o professor deve ressaltar a importância da pronúncia inteligível como objetivo, sem que o falante nativo ocupe o papel de modelo exclusivo a ser seguido.

Ao ser questionado sobre o que significa, para ele, uma pronúncia que “sai do normal”, P1 explicou que se refere a palavras que possam mudar de sentido quando pronunciadas de outra forma. Assim, ele argumentou que a correção é necessária nesses casos. De maneira semelhante ao que foi dito por A3, ele exemplificou com *beer vs. bear*. No entanto, a abordagem que o professor afirma adotar não se confirmou nas observações de aula, configurando-se, assim, um conflito entre discurso e prática no que diz respeito às correções de pronúncia.

Foram percebidas diferentes estratégias de correção adotadas por P1 em suas aulas. Logo na primeira observação, que aconteceu no dia 18 de agosto de 2020, o professor rephraseou seus alunos algumas vezes, repetindo a palavra que considerou *mispronounced*. Um exemplo foi quando A2 pronunciou a palavra *Italy* como [i'tali]. O professor não interrompeu a aluna, mas repetiu a palavra relocando a ênfase, [ˈɪtəlɪ].

De fato, em momento algum foi observado que P1 interrompesse seus alunos em situação de fala espontânea, em concordância com o que o participante alegou na entrevista. Entretanto, a partir do momento em que o livro começou a ser utilizado, na sexta aula observada, no dia três de setembro, as correções de pronúncia se tornaram mais constantes, independentemente de se aplicarem a situações em que a palavra poderia mudar de sentido ou não ao ser pronunciada de outra forma. Já na primeira aula com o livro, P1 corrigiu a pronúncia de palavras como *thought* (pronunciada como [ˈfot]), *prestige* (pronunciada [ˈpresti:ʒ]) e *appreciate* (pronunciada [ə'preɪet]) no momento da leitura. Nesses casos, a correção foi feita *on the spot*, durante a leitura, havendo, assim, a interrupção. Da mesma forma, nas aulas seguintes, corrigiu a pronúncia de palavras como *such*, *apology* e *finally* em situações de leitura de texto do livro, alternando suas estratégias entre repetição, correção *on the spot* e, também, rephraseando o que o aluno leu.

Cabe ressaltar que os apontamentos sobre as estratégias de correção de pronúncia de P1 não são apresentados com a intenção de apontar falhas no trabalho do professor. O intuito dessas observações é o de refletir sobre as práticas que emergiram no contexto analisado, tendo em mente questionamentos como: Por que a correção de pronúncia foi feita dessa maneira? Os falantes foram corrigidos mesmo quando entendidos? Por quê? O professor utilizou algum modelo específico para suas

correções? Como essa escolha foi feita? Assim, podemos discutir as implicações das escolhas que se apresentaram no contexto desta pesquisa de maneira a contribuir com o que tem sido estudado em LA nesse sentido. Da mesma forma, os conflitos destacados nessa análise também são uma constatação que abre caminhos para essas discussões.

A mudança no método de correção de pronúncia, evidenciada a partir da inserção do livro nas aulas que até então eram elaboradas por completo pelo professor, leva a algumas reflexões pertinentes ao contexto em que esta pesquisa se desenvolveu, no que tange ao ensino de pronúncia. De fato, a opção pela correção em momentos de leitura se contrapõe à interrupção em fala espontânea aos alunos, conforme defendido por P1. Por outro lado, cabe observar o papel do livro didático como normatizador, autoridade, na medida em que serve de base para as correções realizadas. Assim, por mais que P1 tenha suas próprias concepções acerca da correção de pronúncia, seu agir também é influenciado pelo livro enquanto elemento externo e regulador, com suas próprias propostas pré-estabelecidas e que surge nas aulas porque foi adotado pela escola.

O conflito entre as crenças que se apresentaram na entrevista e no questionário com relação à prática em sala também se expressou, no caso de P1, em algumas escolhas metodológicas. Em uma das aulas em que o material adotado pela escola não foi utilizado, o professor teve a oportunidade de selecionar materiais de sua escolha para promover a conversação entre seus alunos. Nessa aula, P1 transmitiu um vídeo que continha falantes americanos como modelo. Em contraste, na entrevista, P1 defendeu a importância dos mais variados modelos de falantes do inglês, por ser algo benéfico para a fluência dos alunos e também para a dissociação da ideia de erro em comparação com falantes americanos ou britânicos, por exemplo.

“Eu gosto muito [dos exemplos de outros falantes de inglês que aparecem no material utilizado pela escola], porque eles têm a oportunidade de ver que o inglês não é só aquele inglês de filme, série, que geralmente é britânico ou americano. Então quando você tem exemplos de outras nacionalidades falando uma segunda língua que você tá aprendendo, eu acho que você não fica tão apreensivo de achar que tá falando errado ou feio por conta de sua pronúncia ou sotaque... E eu sempre pergunto. Esses dias tinha um japonês e eu comentei: ‘olha aí, galera, viu? Esse aqui é um japonês, falando inglês como sua segunda língua’.” (P1, entrevista)

Dessa forma, apesar de demonstrar conhecimento da defesa da descentralização do inglês como na perspectiva do ILI, P1 não manifestou o mesmo

discernimento em suas decisões metodológicas, no que diz respeito a buscar garantir o contato de seus alunos com as diferenças que defendeu na entrevista.

Ao mesmo tempo, na observação de aula do dia 22 de outubro, após as entrevistas, P1 falou a seus alunos sobre a comunicação efetiva como prioridade. Na atividade de *listening* com um diálogo existente no livro entre um falante indiano e outro um americano, o professor perguntou aos seus alunos (de maneira inédita nas observações até então realizadas) se era difícil ou fácil de entendê-los e ainda questionou “é só diferente?” (P1, observação de aula). Os alunos concordaram que existe apenas uma diferença nas formas de falar. A partir de sua pergunta, P1 reforçou que é mais importante ser capaz de se comunicar e que os sotaques às vezes podem até interferir no entendimento, mas que se houver possibilidade de comunicação esse deve ser o foco.

Além do conflito entre o discurso e a prática de correção de pronúncia, a tensão entre a ideia da normatização e da comunicação em foco também emergiu no discurso de P1. Ao se referir a falantes indianos do inglês, o participante diz que, na sua visão, “se a gente for pensar na língua inglesa, o jeito que eles falam, **pra mim, tá feio.** Porque, pra mim, **soa mais como um dialeto do que como o inglês. Pra mim não seria o inglês. Nem americano, nem britânico.**” (P1, entrevista). Assim, por mais que defenda que a comunicação é o que deve prevalecer em se tratando de pronúncia, seu pensamento segue atrelado ao modelo dos falantes nativos (de países específicos, mais especificamente daqueles que pertencem ao círculo interno de Kachru) como o que realmente considera que seja falar **inglês**.

Para P2, a divergência entre discurso e prática também se expressou nas correções de pronúncia observadas. Na entrevista, o professor defendeu a correção de pronúncia em situações em que a eficácia na comunicação poderia ser comprometida, seguindo também a linha de raciocínio de P1: palavras que, se pronunciadas de certas maneiras, têm seu sentido alterado. Ele exemplificou com as palavras *tear* (lágrima) e *tear* (rasgar).

“Eu acho que é interessante corrigir [...] **quando a comunicação pode causar uma confusão, dar algum tipo de problema.** Então eu penso que quando eles estariam falando aquela frase a pessoa que tá ouvindo não fosse entender ou fosse ter dificuldades para entender o que foi falado, **eu tento dar mais como uma dica,** assim... Não no sentido de falar “pô, errado, desse jeito não dá.”, mas falar nessa linha assim, “oh, pode ser que eles não entendam tão legal, então talvez seja bom trazer a ênfase mais pra cá ou pra lá, cuidar... Ou “esse som é mais aberto ou fechado”. **E daí eu repito, na**

verdade. Na maioria das vezes eu vou só repetir a frase, **da maneira como eu falaria**, e daí pedir pra pessoa repetir mais uma vez, pra daí dizer “não, tá ok...”. Então, né, dificilmente eu paro pra fazer uma observação, assim... **Mas, por exemplo, a palavra tear (lágrima) ou tear (rasgar), que a gente sabe que escreve igual e são duas pronúncias diferentes. O aluno bate o olho na frase e vai ler como “I tear (lágrima) my pants”.** Daí nesse caso eu pararia e falaria “oh, são duas pronúncias”, né, se você pronunciar como tear (lágrima) eles vão achar que tem lágrima nas tuas calças... alguma coisa assim. E o tear (rasgar) se refere a rasgar. **Então realmente eu faço uma observação, daí. Ou colocar o stress no lugar errado né, às vezes também, eu comento que tem que cuidar onde a ênfase tá colocada numa palavra pra ficar um pouco mais fluido.** Que daí às vezes mudando o stress ela acaba ficando um pouco travada, né. Então pega a palavra lá tipo, “confortáble” [kɔnfɔr'tabile]. Né, daí eu repito *comfortable* ['kɔmfɔtəbəl]. **Porque eu também tento mostrar que a pronúncia tem a ver com você facilitar a construção da sua frase, pra você falar de forma mais dinâmica.”** (P2, entrevista)

P2 enfatiza o cuidado com a correção em situações específicas. Todavia, essas estratégias que o participante expressou como sendo suas crenças sobre correção não apareceram na prática durante as observações de aula. A principal estratégia evidenciada nas aulas foi a correção *on the spot* durante a fala dos alunos, em palavras como *busiest* (pronunciado ['bʌsiest]) *largest* (pronunciado ['lɑrʒest]) e *security* (pronunciado ['sɪkʊərəti]). Não houve, durante as observações de aula, um momento em que o professor trouxesse as reflexões e observações que comentou no trecho acima, destacado da entrevista. Por isso, não é possível dizer que suas crenças e suas ações se mostraram em concordância.

Ressalto novamente que, ao afirmar que existe uma divergência entre os pensamentos expressos por P2 e suas ações em sala, não tenho o intuito de criticar negativamente o professor ou a escola, mas sim de mostrar a complexidade dos discursos que permeiam os centros de idiomas e evidenciar como ela se materializa nos dados gerados no presente estudo, para que haja discussões pertinentes às pesquisas no campo de LA, especialmente no que diz respeito à internacionalização do inglês e a como ela tem sido difundida.

Visões normatizadoras também emergiram da fala e prática de P2. Quando perguntado sobre a interferência da pronúncia de professores brasileiros na aprendizagem dos alunos, o professor alegou que

“tem uma certa influência, talvez. Porque, eu acho que depende o tempo e a frequência de contato que tenha com esse professor. Por isso que eu acho que alternar professores durante o curso acaba ajudando nesse sentido. Talvez um aluno que esteja aprendendo do básico até o avançado com o mesmo *teacher* vai acabar adquirindo aqueles traços ali, o jeito da

pronúncia daquele professor. Não vejo talvez como um problema necessariamente, se a comunicação tá sendo efetiva, mas... Com certeza, acaba absorvendo bastante, né.” (P2, entrevista).

Mesmo afirmando que não enxerga como problema o fato de que aluno absorva o sotaque de professores brasileiros, P2 enfatiza que isso ocorre, e que, portanto, influencia o aluno no seu processo de aprendizagem do idioma. O professor não explicou, no entanto, quais os efeitos dessa absorção do sotaque de um professor brasileiro que acredita existir por parte dos alunos.

Outra contradição de crenças com a prática que emergiu nos dados relativos a P2 dizem respeito às escolhas de modelos em sua seleção de materiais, de maneira semelhante ao que ocorreu com P1. Na maior parte das aulas observadas nessa turma, os alunos ainda não tinham o material adotado pela escola em mãos. Coube, assim, ao professor, selecionar textos, áudios, imagens e vídeos a partir dos quais as aulas de conversação se desenvolveriam. Por isso, uma das questões da entrevista foi formulada com base nos exemplos de falantes de diferentes nacionalidades que aparecem nos diálogos do livro que a escola utiliza.

“Eu acho bem bacana. Eu acho válido porque entra naquela parte da comunicação efetiva, porque quanto mais variações ou mais possibilidades de pronúncia eles ouvirem, eu acho que fica mais fácil pra eles desenvolverem essa flexibilidade né, no listening deles. Porque se eles escutam somente um tipo de de sotaque, né, ou a mesma pessoa falando né, como é o caso dos áudios da escola do início ao fim, que é um grupo seletivo de pessoas que gravou, eles acabam meio que se acostumando com aquilo. Eu procuro recomendar pra eles que eles escutem vídeos, áudios, de pessoas de outros países falando, que não seja só de nativos... porque isso vai ajudar eles na hora de ampliar a possibilidade de entender o que as pessoas estão falando... uma coisa que eu vejo é que, pra alguns alunos, se a pronúncia foge um pouco do que eles tão acostumados eles já se perdem. Por exemplo, alguns países asiáticos né, chineses, japoneses, que às vezes não conseguem pronunciar alguns tipos de sílabas ou de consoantes, por exemplo algumas junções, eles têm uma certa dificuldade na hora de aprender também. Então, pode ser difícil também pra compreender. Então se eles têm esse contato pode facilitar né. Japonês por exemplo não consegue pronunciar muito bem o “v” né, porque não existem no vocabulário deles. Eles trocam por “b” no inglês. Então uma palavra tipo “vase” vai ficar “base” né. Vira outra palavra. Mas aí tem que pegar o contexto eu acho.” (P2, entrevista).

Chamo atenção, na fala de P2, para questões relacionadas ao que Jenkins (2015) chama de ILF1 (JENKINS, 2015). Além de fazer uma afirmação generalizada sobre o falante japonês (“não consegue pronunciar muito bem o “v” / “Eles trocam por

“b” no inglês”), o participante demonstra pensar nos sons de forma isolada, em caixinhas separadas. Desse modo, não há indício de que P2 considere o ensino de pronúncia dentro de um espectro em interação com outras questões relacionadas ao ensino de língua, tais como pragmática, interculturalidade e o repertório multilíngue dos alunos. Não se trata de uma cobrança ao professor, mas sim de uma reflexão que será detalhada nas considerações finais deste trabalho.

Além disso, no fragmento extraído da entrevista com P2, o professor argumentou defendendo a importância de diferentes tipos de *input* da língua inglesa, que não só os falantes nativos. Para ele, o fato de o livro trazer falantes de diversas nacionalidades é *válido, porque entra naquela parte da comunicação efetiva*. Dessa forma, o participante parece relacionar o repertório dos falantes multilíngues, usuários de ILI, à comunicação efetiva em detrimento de uma forma exclusiva que geralmente é a dos falantes nativos mais explorados em cursos de idiomas, ou seja, americanos e britânicos.

No decorrer das observações de aula, no entanto, o professor não colocou em prática essa ideia. Na ausência do material adotado pela escola, que proporcionaria, mesmo que discretamente, exemplos variados de falantes do idioma ao redor do globo, P2 realizou uma seleção de materiais que elegiam falantes nativos como modelo. Um exemplo foi a seleção de texto + áudio realizada para a aula observada no dia 28 de agosto. Na ocasião, o professor tocou para seus alunos um áudio da *BBC UK*, para que depois realizassem leitura e discussão de um texto extraído do mesmo *website*. Da mesma forma, outros vídeos apresentados aos alunos durante as aulas continham, em sua maioria, falantes americanos. Assim, os materiais selecionados proporcionavam o mesmo tipo de *input* com o qual os alunos tinham contato na maior parte do tempo, em livros anteriores, no próprio livro das turmas de conversação, na mídia, em músicas, em filmes.

Cabe apontar que falantes americanos e britânicos parecem ser considerados em diversos contextos de ensino-aprendizagem do inglês sem que se pense na diversidade dentro de seus países, seja de etnia, origens, regionalidades, sotaques, entre outras questões. Por isso, mesmo quando há o argumento do modelo focado nos falantes britânicos ou americanos, tais como o de P2 ao dizer na entrevista que sempre gostou do sotaque americano (detalhado a seguir nesta seção), não se evidencia a noção dessas diferenças internas nesses países, mas o foco em um padrão normatizador que ganhou destaque historicamente no ensino de línguas.

Na entrevista, o professor falou sobre sua escolha de material, especificamente do dia 28 de agosto.

“Na verdade, nesse caso, a minha prioridade era achar uma atividade que fosse acessível e bem montada né, no sentido de que aquela atividade tinha um áudio completo, tinha uma introdução, um texto, tinha várias coisas que podiam ser trabalhadas: a parte do *vocabulary*, compreensão do áudio e do texto, algumas perguntas para serem exploradas depois... Então não era só o áudio solto. **A parte do sotaque, né, escolhi um áudio britânico, mas isso foi em segundo plano... Poderia ter sido americano, ou qualquer outro**” (P2, entrevista)

A justificativa do professor caracteriza o equívoco apontado por Matsuda e Friedrich (2011) acerca das decisões metodológicas sobre o modelo do falante nativo. Não há, de fato, nenhum problema na seleção de materiais de P2. No entanto, a fala destacada no trecho acima sugere que outras variedades são desconsideradas, ou que suas escolhas não incluem o olhar sobre elas como prioridade. Em casos como esse, em que o foco do material estava apenas no conteúdo, parece haver a falta de questionamento sobre a predominância das variedades americanas e britânicas, que já se fazem constantemente presentes no contexto brasileiro de aulas de inglês (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018). Além disso, o ensino de pronúncia também parece ficar em segundo plano, considerando que o professor não planejou a atividade em questão a partir dos falantes envolvidos. Sua prioridade consistiu no trabalho com vocabulário, expressões.

Em outra situação, P2 também selecionou um vídeo sobre paralisia do sono em que os falantes em questão eram americanos. De fato, o professor expressou, no início da entrevista, sua preferência pelo modelo.

“Pessoalmente eu sempre gostei do sotaque americano mesmo né, o norte-americano, e era o que eu tinha mais contato com relação a música, séries e filmes. E eu sempre tentava pronunciar, quando tava aprendendo inglês, eu tentava replicar esse sotaque, né, ou me aproximar realmente mais ao sotaque de artistas, atores americanos, né. Tentar falar parecido com o que eles falavam. Depois que eu viajei pra fora né, que eu realmente coloquei meu inglês a teste, no sentido de falar com nativos da língua, né, eu vi que mesmo eu me esforçando pra soar como um norte-americano, nunca conseguia chegar à perfeição. Então, na verdade, não importava a maneira como eu falava ou a velocidade, eles sempre sabiam que eu era de fora. Então eu acho que alguns traços ali do sotaque brasileiro nunca saem totalmente né. Ou é difícil de esconder. Mas eu não vejo isso como um problema, né.” (P2, entrevista).

P2 descreveu sua experiência de tal maneira que, em comparação aos próprios falantes nativos, em uma situação no exterior, não conseguia chegar ao que se refere como **perfeição**. Por isso, mesmo afirmando não encarar de maneira negativa seus traços de sotaque brasileiro ao falar inglês, as crenças do participante estão permeadas de questões normatizadoras que dizem respeito ao modelo do falante nativo, que se manifestam, também, em suas práticas e decisões metodológicas.

Assim, os conflitos presentes nos discursos dos professores participantes se materializaram, em sua maioria, nos momentos de correção de pronúncia na sala. Descrevi e discuti, aqui, tensões entre o que foi expresso na fala e na prática. Também destaquei traços da normatização em contraste com a comunicação em foco nos discursos desses professores. Na próxima Seção deste trabalho, apresento outro tema que emergiu nos dados desta pesquisa: a pronúncia como gatilho de sensações.

4.2 A PRONÚNCIA COMO GATILHO DE SENSACIONES

O segundo tema que se revelou a partir, principalmente, das observações de aulas e entrevistas, resume-se a diferentes sensações percebidas entre os participantes com relação à pronúncia do inglês. Cabe enfatizar que não tratarei aqui especificamente de emoções, tópico que está fora do escopo de análise deste trabalho e foi citado na revisão de literatura para uma melhor compreensão da concepção de crenças adotada no estudo. Assim, as sensações analisadas nesta seção apresentaram-se em percepções e caracterizações descritas no discurso dos alunos e professores e observadas nas aulas, no que diz respeito a questões de pronúncia.

4.2.1 Sensação de estranhamento e de belo: os alunos

Uma das sensações provenientes de pronúncia que apareceram de maneira mais recorrente no discurso dos alunos participantes é a sensação de **estranhamento**, que resulta, de acordo com o relato dos participantes, em uma reação defensiva ao desconhecido, por vezes descrita como **dificuldade para entender** o que está sendo dito.

Na entrevista com A1, a aluna contou que já teve diversos professores no decorrer no curso e que teve “alguns que a **pronúncia era mais difícil de entender, pra mim.**” (entrevista, A1). Ao mesmo tempo em que expressa essa sensação de

dificuldade, a participante entende essa dificuldade como uma questão pessoal, pois acrescenta, em sua fala, que são pronúncias difíceis de entender, *para ela*.

A2 compartilha dessa sensação. Porém, exemplificou a partir de um relato de sua experiência com sotaques de falantes de diferentes nacionalidades, com os quais teve contato. No questionário inicial, a aluna manteve-se neutra com relação à afirmação de que algumas nacionalidades têm uma pronúncia feia e errada ao falar inglês. Quando perguntada sobre essa afirmativa, na entrevista, a participante explicou: “o sotaque dos orientais é **mais difícil, pra mim pelo menos. Eu tive dificuldade também no Peru. O Inglês deles é difícil de entender**. Então eu acho que algumas nacionalidades influenciam sim nisso” (A2, entrevista). De maneira semelhante a A1, A2 também expressa consciência de que essa dificuldade é uma particularidade sua, e não descreve esses sotaques de maneira generalizada no que diz respeito à sua dificuldade percebida.

Apesar de ter citado sotaques “orientais” como causadores desse estranhamento observado aqui, A2 narra sua experiência de interação com falantes nativos como parte da maior dificuldade que encontra de comunicação efetiva. Contando sobre sua viagem à Inglaterra, a aluna comentou

“uma das guias turísticas, nossa, **eu entendia muito bem o inglês dela. Só que ela era portuguesa. Pra mim é mais fácil**. Outro que eu ouço falando inglês e **entendo com facilidade** é por exemplo o Tedros Adhanom da OMS. **O cara é etíope, tem um sotaque totalmente diferente, mas pra mim é mais fácil de entender**. Porque **os nativos falam muito rápido. Eu tenho mais dificuldades com nativos do que com pessoas de outras nacionalidades.**” (A2, entrevista).

No trecho acima, a participante expressa sua percepção de que, apesar do relato sobre sotaques orientais, acredita ter mais dificuldade com o jeito de falar de falantes nativos do inglês. Em contraste com a sensação de estranhamento, de algo **difícil**, existe também a indicação da sensação de uma pronúncia que é **mais fácil** de entender. Para A2, há o exemplo de falantes portugueses e etíopes que geram essa sensação.

A3 utilizou termos que vão além do **diferente** e **difícil** para caracterizar sua sensação de estranhamento relativa a determinadas pronúncias e certos sotaques. Ao mencionar que professores deveriam ter um “sotaque razoável” (A3, entrevista), a aluna foi questionada sobre o que seria esse sotaque. Assim, ela explicou suas percepções conforme destacado no excerto abaixo.

“É difícil de explicar. **Tem coisa que dói no ouvido e coisa que não dói no ouvido**, hahaha. **Só escutando pra dizer “isso tá bom, isso não tá bom”**. Às vezes eu escuto umas coisas e penso “ai meu Deus, **isso não é assim...**”. **Dói**. Aquela história, né, que **a gente sempre fala, que brasileiro põe aquele “Feicebukiii”, aí não dá. De vez em quando você escuta até de professores, aí não dá...** conforme vou me inteirando, **quando uma palavra soa mal... me incomoda**”. (A3, entrevista).

A sensação de estranhamento causada por certas pronúncias desperta em A3 outras sensações: de que algo **dói no ouvido**, **soa mal**, assim como a sensação de **incômodo**. Essas crenças reforçam o lado de seu discurso de **normatização**, especialmente quando A3 diz que, ao escutar falantes de inglês, designa “**isso tá bom, isso não tá bom**” e afirma pensar, às vezes, que “**isso não é assim**” e, portanto, **dói**. Essa percepção remete à concepção de que uma forma é certa (ou boa) e uma forma é errada (ou ruim) quando falamos inglês. Em seu exemplo de pronúncias que a incomodam, a aluna comentou sobre a vogal epentética ao final de palavras como *facebook*, que acredita ser uma característica de brasileiros falando inglês. Apesar do incômodo apontado por A3, se considerarmos o estudo de Gomes (2014), a adição de vogal epentética nos verbos do passado do inglês não causou problemas para a inteligibilidade inclusive em se tratando dos comparados ouvintes nativos.

A participante também falou sobre aquilo que julga **difícil** de entender. Para ela, alguns sotaques geram essa sensação de dificuldade, enquanto outros são, em suas palavras, mais fáceis.

“Por exemplo, **muita gente fala que os indianos têm um inglês feio. Eu não acho. Acho que é mais fácil de entender**. Mas **alguns italianos, que já vi falando, aí não consigo entender. Não é que seja feio, mas fica difícil de entender**. Assim como alguns brasileiros que falam, **a gente entende porque a gente é brasileiro**. Mas eu **imagino que alguém de outra nacionalidade vai ficar pensando ‘é inglês isso mesmo?’**” (A3, entrevista)

Na fala da aluna, as sensações de belo e feio originadas da pronúncia aparecem e se mostram relacionadas ao entendimento ou não do que está sendo dito. Assim como anteriormente havia utilizado a expressão “**dói no ouvido**” para descrever uma sensação de incômodo, no fragmento acima, A3 utiliza o termo **feio** em oposição ao que considera **fácil** de compreender. Em seu exemplo, o inglês dos indianos não é feio, em sua opinião, pois acha mais fácil de entender. Entretanto, ao mencionar

falantes italianos que A3 diz não ter conseguido entender em sua experiência de interação, ela deixa a ressalva de que “não é que seja feio”, apenas difícil, para ela.

Outra sensação que apareceu na fala de A3 foi a possibilidade da sensação de **vergonha**. Ao falar sobre o fato de manter o sotaque brasileiro ao se comunicar em inglês, a participante afirmou que “isso **não é vergonha** pra ninguém, você falar com o sotaque da tua língua materna.” (A3, entrevista). A escolha desse termo por parte da aluna traz alguns questionamentos sobre possíveis sensações geradas por aspectos da pronúncia, principalmente porque, no contexto de sua fala, A3 comentava sobre a impossibilidade de atingir um sotaque que chamou de impecável. Assim, existem sotaques que a deixariam com vergonha? Falar de uma maneira que desperte o incômodo narrado por ela em outras situações, que “**dói no ouvido**”, poderia ser descrito também como vergonha? Sentir vergonha de seu sotaque poderia paralisá-la em situações de comunicação em inglês? Em sala? Por outro lado, o fato de que A3 não considera o falar com sotaque de sua L1 uma vergonha, pode ser interpretado como a prevalência da comunicação como foco em situações como essa, sem que o sotaque em si seja um problema, contanto que entendível.

Em oposição às pronúncias que causam estranhamento, incomodam e despertam a sensação de feio em A3, a aluna também fez referência à sensação de belo causada por certos sotaques. “Ultimamente também tem o canadense, porque tenho visto muito videozinho de artesanato, do Canadá... Eles têm um jeitinho um pouquinho diferente de falar. **Eu acho mais bonitinho**” (A3, entrevista). De maneira semelhante, o participante A4 também descreveu a sensação de belo ocasionada pela pronúncia, mas relacionada aos falantes brasileiros. “todos os professores que eu tive eram brasileiros e eles falavam com **o inglês mais bonito que eu já vi. Era ideal**” (A4, entrevista). Nesse caso, por outro lado, a sensação de belo parecer estar em contraste com o estranhamento gerado pelo desconhecido, uma vez que esse inglês descrito como o mais bonito se manifestou, na experiência de A4, em falantes da mesma origem que a sua.

No exemplo anterior, na fala de A3, fica evidente, novamente, o lado normatizador do conflito explorado na Seção anterior desta dissertação, associado às sensações aqui descritas. Principalmente, quando a participante A3 comenta sobre sua crença de que alguns falantes brasileiros “a gente entende porque a gente é brasileiro”. Com essa observação, ela manifestou sua crença na familiaridade com o sotaque como algo que possibilita o entendimento. Ao mesmo tempo, conclui suas ideias

questionando se outras nacionalidades consideram esse jeito de falar como sendo **inglês** de fato. Por isso, tem-se a ideia de um jeito certo de falar em contraposição a esse de alguns falantes brasileiros mencionados pela participante. Esse discurso sugere que algumas nacionalidades determinam as regras, o que vale como inglês ou não.

Uma ideia normatizadora parecida havia se manifestado nas escolhas do participante A5 no questionário, mas não se concretizou totalmente na entrevista. O aluno expressou estranhamento advindo de certas pronúncias por meio de termos como **diferente** e **difícil**. Por outro lado, fez uma observação com relação à ideia de pronúncia feia e incorreta contida em uma das afirmativas do questionário. Ao relatar sua experiência ao telefone com falantes chineses, o participante afirma que “**é muito difícil de entender. Dizer que é feio é um pouco complicado, é como se você tivesse jogando a culpa na pessoa por ela ter nascido lá, é meio preconceituoso [...] Mas é difícil de entender.**” (A5, entrevista). Ao contrário do que aconteceu nas entrevistas com A3 e A4, em que as alunas trouxeram para si as dificuldades relatadas, o aluno A5 tratou dessa questão em sua fala de maneira mais generalizada.

A5 também narrou suas experiências com professores brasileiros, em que alguns “pronunciavam algumas palavras de um jeito **meio diferente**, e, na época, eu tinha um certo preconceito, mas hoje em dia encaro isso com mais maturidade.” (A5, entrevista). No trecho relatado por A5, o fato de esses professores pronunciarem algumas palavras de um jeito que descreveu como “diferente”, gerou no aluno um certo preconceito em algum momento de sua trajetória como falante-aprendiz da língua, que caracteriza a sensação de estranhamento em uma situação em que os falantes eram brasileiros.

Nesta subseção, apresentei as sensações geradas por questões de pronúncia que apareceram nos discursos dos alunos participantes. De modo geral, é possível classificar essas sensações como de **estranhamento** em contraposição a sensações de **belo**. Dentro dessas categorias, porém, destaquei sensações conforme os termos que emergiram nas falas de cada participante, relacionando-os com reações ao que interpretei como desconhecido e familiar a cada um dos alunos. A seguir, tecerei minhas interpretações acerca das sensações presentes nos discursos dos professores que participaram deste estudo.

4.2.2 Sensação de estranhamento e de belo: os professores.

Os professores participantes também apresentaram, na entrevista, sensações de estranhamento em contraste com sensações de belo originadas por questões de pronúncia. P1 falou sobre a sensação de estranhamento causada pela tentativa de falantes não nativos de imitarem ou forçarem o sotaque dos falantes nativos do inglês. Ele explicou sua visão sobre o objetivo de soar como falantes nativos em termos de sotaque. “Eu acho que daí ia ficar **robotizado**, soar como você **forçando** algo. Acho que ia ficar mais **mecânico**” (P1, entrevista). Assim, P1 defende sua ideia sobre não considerar necessário falar soando como um falante nativo do inglês, assim como havia marcado no questionário.

Por outro lado, o professor comentou sobre outro estranhamento causado por suas experiências com um sotaque específico: o indiano. Para designar o sotaque desses falantes ao se comunicar em inglês, utilizou termos como **esquisito** e afirmou acreditar que não se trata da língua inglesa, mas de um dialeto. P1 estabeleceu comparação entre o inglês indiano com o de países em que o idioma é a L1 para corroborar seu argumento, conforme destacado no trecho abaixo, extraído da entrevista.

“eu acho [o inglês indiano] bem **diferente**. **Não é feio**. **Não acho que existe língua feia**. Mas, pra mim, é **bem diferente**. É bem, digamos, **esquisito**. É como se fosse um **dialeto deles [...] se a gente for pensar na língua inglesa, o jeito que eles falam, pra mim, tá feio**. Porque soa mais como um **dialeto do que como o inglês**. **Pra mim não seria o inglês**. **Nem americano, nem britânico**.” (P1, entrevista)

Há, nesse trecho, uma contradição de crenças do participante sobre a característica do sotaque desses falantes de maneira geral. Nota-se que, em um primeiro momento, o professor afirma não acreditar que existem línguas feias. No entanto, ao se referir ao jeito de falar indiano do inglês, diz: “pra mim tá feio”. Justifica, no entanto, dizendo que não vê esse falar como inglês. Porém, essa afirmação vem por meio da comparação com o inglês de duas nacionalidades em que o idioma é L1, americana e britânica. De fato, não se trata de uma variante americana ou britânica, mas indiana. Na visão do participante, todavia, isso parece descaracterizar a língua, que deixa de ser, nesse contexto, a língua inglesa.

A percepção de P1 sobre a descaracterização da língua inglesa e sua menção como dialeto próprio tem, assim, como elemento regulador, a autoridade dos falantes

nativos que estão em foco no contexto de ensino do idioma no Brasil. Ao dizer que, pra ele, o falar indiano que conhece **não é inglês, nem americano, nem britânico**, P1 expõe mais um exemplo do conflito entre uma visão normatizadora e aquela que prioriza a comunicação e a compreensão acima dos falantes nativos. Desse conflito emergem sensações como a de um inglês **esquisito e feio**.

Além disso, essa descaracterização aponta, mais uma vez, para uma generalização que desconsidera a diversidade mesmo dos chamados falantes nativos. Ao dizer que o inglês indiano não é, em sua visão, nem o inglês britânico, nem o inglês americano, P1 também deixa de contemplar, em sua fala, a noção das diferenças existentes dentro das variantes apontadas como reguladoras do que é ou não considerado língua inglesa.

O professor participante P2 não utiliza termos como **diferente** ou **esquisito** e “feio” para falar sobre pronúncia e sotaque. No entanto, expressa seus gostos e preferências. Quando perguntado, na entrevista, o que pensa sobre manter o sotaque brasileiro ao falar inglês, P2 afirmou não encarar como problema. Contudo, iniciou sua fala com a seguinte afirmação: “**pessoalmente, eu sempre gostei** do sotaque americano mesmo, né”. (P2, entrevista). Além disso, a sensação de belo originada de questões de pronúncia apareceu em seus comentários em uma das aulas observadas. Ao se dirigir aos alunos após uma leitura, o professor os elogiou, dizendo “*Alright, guys! Good pronunciation!*” (P2, anotações das observações de aula).

Com base nessa observação do professor, foi possível explorar na entrevista qual a sua concepção de *good pronunciation*, e o que quis dizer com o comentário. Assim, P2 explicou.

“Eu acho que eu elogio os alunos quando eles conseguem ler algum trecho ou falar frases de **uma forma dinâmica e com uma entonação legal né**. Então, quando tem aqueles *ups and downs*, quando eles colocam ênfase em alguns lugares, você vê que tem uma **variação na tonalidade**... daí, eu acho que fica bem legal, bem interessante de ouvir. Porque eu diria que às vezes **uma coisa que pode ser trabalhada na pronúncia é ficar muito flat, né, sem variações de ênfase, extremamente lineares ou neutras né, ficam muito robóticas.**” (P2, entrevista)

No exemplo do participante, não há a associação de *good pronunciation* a algum sotaque ou nacionalidade específica, mas a outros elementos que fazem parte, em sua opinião, do desenvolvimento dos alunos em termos de pronúncia, tais como entonação e dinamicidade.

A partir desta breve análise envolvendo os dois professores participantes, foi possível notar, nas sensações aqui manifestadas, indicações de preferências por alguns falares específicos, mas também caracterizados de maneira generalizada, como ocorreu também nas outras seções deste capítulo de análise. A seguir, exploro as sensações de alunos e professores de maneira mais específica, olhando para situações de correção de pronúncia.

4.2.3 Correção de pronúncia: as sensações dos alunos e dos professores

Com relação às correções de pronúncia, todos os alunos e professores defenderam crenças muito semelhantes durante a entrevista. De maneira geral, foi possível concluir que existe uma crença de que a correção não deve ser realizada em um momento em que haja interrupção do aluno que está em fala espontânea. A seguir, destaco alguns trechos que indicam essa crença, bem como as relações com a prática notadas nas observações de aula.

Perguntada na entrevista sobre as correções de pronúncia durante as aulas, A1 comentou sobre a forma de correção adotada por seu professor (P1).

“Eu acho que a função dele é corrigir mesmo. Só que eu acredito que a maneira como P1 faz é melhor, né. Porque ele te corrige quando você tá lendo, então você tá acompanhando alí a leitura, ele vai corrigir, mas eu tô lendo e vou continuar a leitura. Agora, **se ele me corrige enquanto eu tô falando, eu posso me perder no raciocínio.**” (A1, entrevista).

Nas observações de aula, emergiu a constatação de que a aluna pediu muitos esclarecimentos de pronúncia, inclusive em situação de fala espontânea. Essa atitude reflete seu comentário inicial da entrevista, em que relatou sua sensação de **insegurança** ao falar inglês. Ao dizer que queria muito ser fluente, o seguinte diálogo foi o que procedeu na entrevista, iniciando em minha pergunta.

“- E você não se considera fluente?
- Não. Inclusive eu **não me sinto segura** pra falar.” (A1, entrevista)

Embora a aluna tenha, posteriormente, argumentado que essa sensação não vem de questões de pronúncia em si, durante as aulas, as dúvidas com relação à pronúncia das palavras foi um elemento que resultou, algumas vezes, na interrupção de seu próprio pensamento para que, em português, pudesse confirmar aquilo de que não

tinha certeza. Assim, a possibilidade de pronunciar as palavras de alguma maneira que considera ideal impacta seus momentos de interação em aula.

A participante A2 compartilha da opinião de sua colega. Para ela, a correção durante a fala espontânea resulta na sensação de **bloqueio**.

“Eu acho que quando a gente tá com o livro ali, visualizando, eu sou muito visual, então se eu visualizo o que tá escrito e o que eu tô falando errado, pra mim é mais fácil identificar. Agora que a gente tá com o livro também, quando a gente vai ler, até antes de pronunciar a gente pára e pergunta “é assim que fala?”, porque quando a gente tá falando, eu tenho dificuldade, por exemplo, para montar as frases, **se o professor interrompe daí putz, já dá um bloqueio, né.**” (A2, entrevista).

Assim, a preferência pela correção da pronúncia em situações de leitura, com o livro em mãos, prevalece por dois motivos: primeiro, porque a aluna se considera “muito visual” e prefere ter o auxílio da forma escrita da palavra para entender a pronúncia e, também, para não se sentir bloqueada enquanto está se expressando em situação de fala espontânea em inglês.

A3 tem uma percepção semelhante a respeito das correções de pronúncia. Primeiro, ela explicou por que considera importante que as correções sejam feitas desde o início do curso.

“Assim, o professor não pode ficar muito no pé do aluno senão a gente fica **desmotivado**, né “**não consigo falar, não consigo falar**”. Por outro lado, tem uns erros que se você não corrigir no começo, depois fica mais difícil, né. Se você vai esperar lá no livro 4 ou 5 pra consertar a pronúncia, às vezes já não dá mais”. (A3, entrevista)

Para ela, portanto, é necessário que haja correção de pronúncia para que esta possa ser *consertada* antes que seja tarde demais. Foi constatado, por meio de seus comentários no decorrer da entrevista, que a sua noção de pronúncia errada é aquela que atrapalha a comunicação efetiva e interfere na compreensão ou que muda o sentido da palavra quando a pronúncia é alterada. A ideia de *consertar* a pronúncia, para A3, está atrelada a esse tipo de situação.

Sua observação inicial no fragmento acima revela outra sensação originada pelas correções de pronúncias excessivas, que é a sensação de **desmotivação**. Por mais que seja importante, em sua visão, que as correções aconteçam, a participante enfatiza que deve haver um equilíbrio. “Tem aluno que se você começa a mostrar muita diferença, ele se embanana, não sabe mais o que usar. Por outro lado, se você disser

que só tem um jeito, quando ele escutar uma outra forma... **acho que é uma questão de dosar.**” (A3, entrevista).

Em seu comentário, A3 falava sobre conhecer diferentes sotaques e pronúncias em sala e sobre o modelo de correção ser ou não o falante nativo. Ela argumentou que essa dosagem também deve se aplicar à frequência das correções. “Isso é outra coisa que tem que haver equilíbrio. Por exemplo, **se a cada frase o professor me interromper para corrigir, eu perco a vontade de falar.**” (A3, entrevista). O trecho destacado remete a crenças semelhantes às das participantes A1 e A2 sobre a sensação de bloqueio ou insegurança causada pela interrupção em fala espontânea. “Por outro lado, se os erros são muito gritantes, o professor pode dizer **‘vamo dar uma paradinha aqui e vamos ver essa, essa e aquela palavra’.** No geral, pra turma.” (A3, entrevista). Ela afirma que não dá “pra deixar o aluno falar a mesma **coisa errada** 4, 5, 6 vezes e não corrigir.” (A3, entrevista). Assim, o equilíbrio almejado pela participante parte de diferentes sensações, em dois lados da balança, que estão também relacionados com o conflito entre ideias normatizadoras e o foco na comunicação, detalhados na primeira seção deste capítulo.

A4 descreve as correções em momentos que não considera ideais como **maçantes**. O participante explica:

“Pensando numa aula de conversação, o objetivo é que os alunos já tenham um nível mais avançado e nesse caso eu acho **que o professor deveria esperar pra corrigir, depois de uma leitura, por exemplo. Sem apontar erros. Só retomando. Principalmente numa situação que muda o sentido da palavra.** Agora quando é mais o sotaque tipo “*like*” (epêntese)... Bom, eu nunca vi alunos falarem assim sem eu ser assim também, mais no início, geralmente. Mas **eu não considero ideal corrigir esse tipo de coisa porque seria maçante demais, ainda mais se for alguém que tá começando a aprender.** Principalmente se der pra entender e tá fluindo. Acho **que só deve interferir se não dá pra entender.** Senão não tem porque bater nessa tecla.” (A4, entrevista).

O aluno especifica os casos em que acredita ser importante a interferência do professor para corrigir a pronúncia dos estudantes. O exemplo de situação que, para ele, gera a sensação **maçante** relaciona-se com questões de sotaque. Para o participante, se a fala está fluindo e é possível entender o que está sendo dito, não há motivos para interromper o falante e gerar essa sensação.

No que diz respeito ao participante A5, não foi possível, em minha interpretação, encontrar sensações que tenham emergido em seu discurso. Durante toda a entrevista e observações de aulas, o aluno não caracterizou pronúncia, ou a maneira

como correção de pronúncia é realizada, a partir de alguma sensação específica. Por esse motivo, sigo para as sensações dos professores participantes.

As sensações que emergiram nas falas dos professores participantes espelham crenças que parecem estar de acordo com as dos alunos acerca das correções de pronúncia. P1, por exemplo, fala sobre suas estratégias de correção, conforme detalhado na primeira seção deste capítulo: “em momentos comunicativos eu corrijo bem pouco. **Não costumo interromper muito para não atrapalhar a linha de raciocínio.**” (P1, entrevista). Por mais que o professor não tenha escolhido uma única palavra que defina a sensação em situações que o aluno é interrompido, expressou sua crença de que atrapalharia seus estudantes com sua intervenção em situações de fala espontânea, o que se aproxima dos relatos dos alunos apresentados até aqui, que manifestaram sensações de **bloqueio, insegurança**, situações **maçantes** e até mesmo a sensação de **perder a vontade de falar**. Mais adiante, na entrevista, alguns possíveis efeitos desse tipo de intervenção foram caracterizados por P1, ao explicar suas estratégias de correção em mais detalhes.

“Cara, eu acho que na conversa, quando você tá se comunicando, se você tá conseguindo entender o que o aluno expressa, já é muito válido e ele tá praticando, então mesmo que ele erre algumas coisas.... Não seria válido eu interromper e atrapalhar a linha de raciocínio dele. Porque muitas vezes, mesmo que seja comunicação avançada, o aluno também pode estar muito **nervoso**, ele não tem muito a oportunidade de praticar. Se ele pega então uma linha de pensamento e eu já começar **interrompendo, ele pode ficar mais nervoso e até perder a vontade de falar** o que ele tá contando. Agora, na escrita, ele tá vendo, tá acompanhando se tá lendo errado... Daí eu aproveito pra corrigir, acho mais válido do que cortar enquanto ele fala. **Acho que às vezes fica até meio rude. Se você entendeu, não tem por que corrigir naquela hora. Ou depois que ele termina o pensamento daí cê fala “oh, você falou isso assim, seria mais de tal jeito”, aqui você errou... Acho mais válido assim.**” (P1, entrevista).

As sensações que emergiram da fala de P1 no relato dessas crenças, a respeito das correções de pronúncia, foram a de ser **rude** e deixar seu aluno **nervoso** com as interrupções. O trecho acima expressa crenças que estão em concordância com as que foram relatadas pelos alunos participantes. Ao dizer que não acha válido interromper a linha de raciocínio de seus alunos, P1 seguiu o mesmo pensamento de A1: “se ele me corrige enquanto eu tô falando, eu posso me perder no raciocínio” (A1, entrevista). Também se aproximou da visão que A2 tem sobre o assunto: “se o professor interrompe daí putz, já dá um bloqueio, né” (A2, entrevista). Além disso, sua preferência por corrigir a pronúncia em situações de leitura também foi compartilhada

por A2, que afirmou, na entrevista, ser muito visual e achar ideal ter o auxílio da palavra escrita para entender o que está pronunciando. Já as relações entre as crenças de P1 e A3 têm base nas estratégias em si. O professor acredita que deve esperar o aluno terminar sua linha de raciocínio para chamar atenção para a pronúncia. Da mesma forma, A3 havia apontado que considera ideal uma *paradinha* após as situações de fala, para que, de maneira geral, questões de pronúncia sejam retomadas.

De maneira semelhante, o participante P2 afirma que também evita interromper alunos que estejam desenvolvendo sua linha de pensamento, porém, em algumas situações, realiza a correção de pronúncia na hora.

“Se a pessoa tá desenvolvendo uma linha de pensamento ali, tá fazendo um comentário um pouco mais longo, **eu tento gravar as frases que eu quero fazer observação pra falar depois**. Aí falo “oh, só de repente ali é melhor cuidar com (palavra)”. **Mas se é uma frase mais curta mesmo, algo mais rápido, aí eu geralmente falo na hora**. Acho que nessa parte de correção, **eu tento deixar eles cientes que esse tipo de comentário, né, pra eles não se sentirem desconfortáveis**, né, eu tento falar “oh pessoal, às vezes que vou dar um pitaco, uma correção, e às vezes não é porque tá errado, mas é mais como dica pra ajudar a desenvolver melhor.” (P2, entrevista).

Assim, o professor demonstra ter conhecimento da crença dos alunos sobre interrupções em suas falas, ao comentar que eles podem se sentir **desconfortáveis**. Sua estratégia, todavia, não é evitar a interrupção, mas deixá-los cientes de que ela vai ocorrer e que não deve ser encarada como um problema.

Os dois professores participantes deste estudo expressaram suas crenças de maneira próxima às dos alunos no que tange à correção de pronúncia. No entanto, é preciso olhar para a forma como essa correção e também outras discussões relativas à pronúncia ocorreram no ambiente do ensino remoto. Trarei esse olhar na Seção 4.3, a seguir.

4.3 A PRONÚNCIA E AS AULAS ON-LINE

O último tema que apresento neste capítulo de análise não emergiu espontaneamente como os outros dois apresentados até agora, visto que, na entrevista, havia uma pergunta direta sobre a relação do ensino e correção de pronúncia e as aulas on-line. Conforme mencionado no capítulo três desta dissertação, após a entrevista, foi feita também uma pergunta complementar por meio de contato pelo aplicativo *WhatsApp* com os participantes: “As aulas on-line interferiram em questões de

pronúncia no que diz respeito às trocas com os colegas? De que maneira? Como foi a mediação do professor em termos de pronúncia quando os alunos interagem?” Essa pergunta complementar foi elaborada porque questões de pronúncia nas aulas on-line não emergiram espontaneamente na fala dos participantes, mesmo com uma pergunta direcionada sobre o tema na entrevista. Nesta Seção, portanto, serão exploradas crenças específicas com relação ao formato on-line no que diz respeito à pronúncia, a partir da entrevista e das conversas de *WhatsApp*.

Na entrevista, A1 afirmou não ter percebido diferenças impactantes no que diz respeito a questões de pronúncia em comparação com as aulas presenciais.

“Eu acho que questões de pronúncia, não. Eu pelo menos nunca tive problemas de conexão e acho meu tom de voz tranquilo de escutar. Mas, por exemplo, eu acho que tem uma colega que fala bem pra dentro, daí não consigo entender o que ela fala. Tem a ver mais com o tom de voz, por estar on-line.” (A1, entrevista).

Sua principal preocupação consistiu em dificuldades técnicas que pudessem interferir no entendimento do que estava sendo dito, além do tom de voz de uma colega, que, segundo a participante, também acabou atrapalhando um pouco o entendimento. Porém, em conversa complementar no *WhatsApp*, a aluna mencionou efeitos do ensino remoto sobre as sensações que havia expressado anteriormente na entrevista.

“Pra mim, **eu gostei muito da aula on-line** porque eu **me senti mais segura ao falar** né, então se eu tinha alguma dúvida de palavras, **eu recorria ao meu celular pra ver a palavra e falar. Então eu me senti muito mais segura, mais segura do que se eu tivesse em sala, né.** É... em sala às vezes eu ficava um pouco **travada**. E nós, como estamos na conversação avançada, eu não acho que ficou a desejar a conversação. Acho que a gente conversou bastante, né. **Claro que você não faz a mesma interferência na fala de um colega quando você tá na sala, né.** No computador **fica mais difícil fazer essa interferência ali, né, falar alguma coisa no meio do que o colega tá falando.** Mas eu não achei que ficou prejudicado.” (A1, entrevista)

Assim, nesse sentido, o modo on-line transformou uma sensação negativa que a aluna tinha em sala ao lidar com a situação de pronunciar as palavras em momentos de interação. A participante destacou inclusive os recursos que a modalidade permitiu que fossem mais utilizados, como o celular para fazer uma pesquisa rápida e esclarecer suas dúvidas, o que em sala não era comum. Por outro lado, esses recursos externos

apareceram na medida em que a interação com os colegas diminuiu. A1 não acredita que isso tenha acontecido de maneira prejudicial, mas observou que as situações de troca com os colegas nas aulas de conversação foram menos constantes.

A aluna ainda comentou sobre suas percepções sobre a correção de pronúncia na modalidade on-line. Para ela, ficou evidente que as intervenções por parte do professor, nesses casos, foram menos frequentes do que costumavam ser em sala. “É mais momentâneo, mais instantâneo. Embora P1 tenha corrigido sim algumas pronúncias, [...] acho que essa questão da pronúncia ficou meio falha.” (A1, áudio de WhatsApp). De fato, nas observações de aula houve momentos em que P1 dividiu a turma em *breakout rooms*, para que os estudantes tivessem um espaço para interagir em duplas ou grupos e conversar espontaneamente em inglês. Entretanto, não era possível que o professor ficasse em todas as salas ao mesmo tempo acompanhando as conversas, corrigindo ou mesmo instigando seus estudantes para que a conversação permanecesse, para que mais situações em que a discussões de pronúncia pudessem emergir.

A mesma percepção da dinâmica dos *breakout rooms* em contraposição às situações de interação em sala foi apontada por A2.

“No início do semestre o professor até separou as duplas, mas por essa dificuldade de ele estar presente, percebi que acabava o assunto entre os alunos. **No decorrer do semestre não fizemos mais as conversas em duplas. Acho que essa parte da conversação acaba sendo prejudicada nas aulas on-line.** Presencialmente é mais fácil pro professor ouvir a pronúncia dos alunos, porque ele está próximo/presente. Ouvir e corrigir. Da metade do semestre em diante, o professor foi desenvolvendo conversação com todos os alunos presentes ao mesmo tempo... **Então, quem não falava ficava com o microfone mudo, só ouvindo o professor e o colega conversarem... Durante essa prática o professor corrigia a pronúncia de quem estava falando.**” (A2, mensagem de WhatsApp)³⁵

A experiência narrada pela participante difere daquela de A1, na medida em que, para A2, a troca com os colegas foi, de fato, dificultada. Ademais, a aluna percebeu o abandono da estratégia de *breakout rooms* ao longo do semestre para que o professor pudesse monitorar a fala de todos os alunos ao mesmo tempo. Conforme descrito por A2, no entanto, havia momentos em que os alunos que não estavam falando ficavam com o microfone mudo, apenas ouvindo. A conversa parece, assim, ter sido promovida apenas entre o professor e um aluno por vez, em um momento em que

³⁵ Cabe ressaltar, no entanto, que essas situações relatadas por A2 ocorreram em momentos que não fizeram parte das observações de aula realizadas para este estudo.

a correção de pronúncia passou a ficar em evidência com relação à dinâmica dos *breakout rooms*.

O foco da fala de A2, no entanto, parece estar mais ligado à oralidade do que a questões de pronúncia em si. A aluna percebeu a dificuldade na troca com os colegas, no monitoramento do professor nas situações dos *breakout rooms* e mesmo a diminuição do tempo de fala enquanto todos trabalhavam juntos no ambiente remoto. Por outro lado, seus apontamentos centram-se exatamente no fato de essas oportunidades existirem ou não. Não houve nenhum relato específico, por parte de A2, relacionado a situações de discussões/ensino de pronúncia no que diz respeito às observações que destacou.

No momento da pergunta complementar em conversa de *WhatsApp*, A3 elencou uma série de questões que julgou negativas, no que diz respeito à pronúncia, como característica das aulas remotas. Os três primeiros itens de sua lista, enviada por mensagem no aplicativo de conversa, encontram-se a seguir.

1. A interação com os colegas fica reduzida;
2. Cada aluno fica numa “janelinha”, algumas janelas não aparecem no meu vídeo, e mesmo quando vejo todos não há uma “gestalt” da turma;
3. A comunicação fica compartimentada, normalmente o professor interage com um aluno por vez; (A3, mensagem de WhatsApp).

A pergunta complementar feita por *WhatsApp* tinha como foco a relação dessas questões com a pronúncia. Portanto, o fato de A3 mencionar a interação reduzida nesse contexto leva à associação dessa interação com a troca que existe em sala entre colegas em termos de pronúncia. Do mesmo modo, a aluna caracteriza a interação do professor com um aluno por vez como algo insatisfatório no que tange ao ensino de pronúncia. Por fim, relatou elementos visuais, como ver a turma toda no mesmo ambiente, como um fator impactante nesse sentido. Contudo, assim como aconteceu na fala de A2, A3 não mencionou pronúncia de maneira direta. Suas percepções também se relacionam com a comunicação, o tempo de conversação, o monitoramento do professor à fala de seus alunos. Em nenhum momento, a aluna mencionou discussões específicas de pronúncia relacionadas a esses tópicos.

As próximas questões pontuadas por A3 são consequências dos itens anteriores.

A aluna menciona os prejuízos advindos de seus primeiros apontamentos.

4. Fica **difícil fazer uma intervenção** quando outro aluno está falando, há *delay*, tenho **que lembrar de ligar o microfone, o momento passa e o comentário que eu faria perde o sentido**;
5. Pode ser **um problema meu**, mas fica **mais difícil prestar atenção na fala dos colegas** no método on-line, falta o olho no olho, e **eu me disperso**;
6. **A conversa perde a espontaneidade**, cada um fica esperando o professor chamar;
7. Em *breakout room*, embora a conversa com o colega funcione, **a presença do professor não é evidente**, fica mais **difícil solicitar sua ajuda, esclarecer a pronúncia** ou o sentido de alguma expressão;” (A3, mensagem de *WhatsApp*)

A participante descreveu as situações espontâneas de fala, em que poderiam ocorrer trocas de pronúncia com os colegas, como limitadas. Ela argumentou que isso resultou de questões técnicas, que tornaram mais difícil a interação em tempo real. Por isso, acabou deixando de se expressar em situações em que “o momento passou” e sua contribuição ou engajamento na conversa deixou de fazer sentido, conforme seu relato. A3 também enfatizou que, em sua experiência, foi mais difícil prestar atenção no que os colegas estão dizendo nas aulas on-line. Como resultado, a aluna provavelmente deixou passar algumas oportunidades de interação e de *input* dos colegas com relação à pronúncia das palavras que emergiram do assunto em momentos como esse. Novamente, no entanto, sua única menção direta a questões de pronúncia foi no último item da lista destacada acima, em que A3 comentou sobre a dificuldade de esclarecer dúvidas de pronúncia sem a presença do professor.

Nas aulas observadas na turma de que A1, A2 e A3 fazem parte como alunas e P1 como professor, foi possível notar a falta de espontaneidade citada por A3. O professor funcionou como um guia central que chamava cada um dos alunos individualmente para realizar suas perguntas. Não foi observado, em nenhum momento, algum tipo de intervenção entre colegas. As únicas interações que envolveram a divisão de duplas, pelo menos no começo do semestre letivo, foi através dos *breakout rooms*. No entanto, conforme destacado por A2, nesses momentos, o professor não pôde estar sempre presente. Faltou, assim, a possibilidade de mediação. Faltou o equilíbrio almejado por A3 em muitos momentos de sua fala sobre as questões analisadas nesta pesquisa. Para A3, inclusive, a ausência do professor nos *breakout rooms* dificultou, também, o esclarecimento de eventuais dúvidas de pronúncia, por exemplo.

Essa situação dos *breakout rooms* pôde, de fato, ser notada nas observações. Quando o professor não estava, as alunas que participavam da interação em duplas por vezes paravam em uma dúvida e ali ficavam até que o professor chegasse. Em outros momentos, também foi possível notar que o assunto acabava, da maneira como foi colocado por A2 na entrevista. Quando o professor mediava a conversa com todos ao mesmo tempo, o tempo de conversação foi estendido. Por outro lado, esses momentos se resumiram às interações entre professor e alunos individualmente, mesmo com todos presentes. Assim, o tempo de fala de cada aluno, bem como a dinâmica de interação impossibilitou trocas espontâneas entre os colegas.

Além disso, seja no formato *breakout rooms* ou fora dele, não houve situações de discussão ou ensino explícito de pronúncia a não ser pelas correções guiadas pelo material, seja em momentos de leitura no livro didático ou em materiais extras trazidos pelos professores. Conforme destacado na seção anterior, as correções de pronúncia efetuadas por P1 se deram em momentos de leitura. Houve também situações após os diálogos de *listening* em que os falantes eram de diferentes nacionalidades, em que P1 fazia algumas perguntas. Na situação específica com a falante coreana, houve a comparação descrita anteriormente com outros falantes orientais. Assim, não foi possível observar que a pronúncia tenha ganhado foco em alguma aula, nem a partir de correções, nem a partir de discussões.

As crenças de P1 sobre os efeitos do ensino remoto em questões de pronúncia se aproximam mais das de sua aluna A1, na medida em que se distanciam mais das crenças de A3.

“Eu acho que nas turmas de *conversation* não foi tão difícil [promover interação entre os estudantes e mediar pronúncia] assim, ou tão diferente. **Eu senti que eles se soltaram mais por ser on-line, e por eles não estarem na mesma sala, perto um do outro, eu senti que eles ficaram mais à vontade para falar, não sei se é por estar em casa, estar num ambiente mais tranquilo.** Mas essa foi a única diferença que eu notei. Porque agora que a gente voltou com algumas turmas presenciais a diferença que eu notei é que, quando eu tento puxar a conversação, eu acho que quem tá on-line tá se sentindo mais à vontade para arriscar mais.” (P1, áudio de WhatsApp)

O professor argumentou que, na modalidade on-line, houve mais troca porque os alunos se sentiram mais confortáveis. Ele não mencionou nenhuma dificuldade em acompanhar as conversas de seus alunos e mediá-las em termos de pronúncia. Suas ideias se aproximam das de A1 no sentido de que a aluna também comentou que se

sentiu mais segura. Por outro lado, se afastam das de A3, visto que a aluna sentiu o contrário. Para ela, conforme explorado anteriormente nesta seção, foi justamente a falta de proximidade que dificultou as trocas e sua participação nas conversas. As duas alunas, assim como A2, também notaram que a interferência do professor acabou sendo limitada pelos recursos disponíveis nas aulas remotas. P1, todavia, não demonstrou a mesma opinião sobre o assunto, ao defender que não sentiu muita diferença ou dificuldade nesse sentido.

P1 não se aprofundou, em seu relato no *WhatsApp*, em questões de pronúncia. Mais uma vez, a preocupação teve como ponto central a conversação em si. O fato de o professor não ter mencionado discussões de pronúncia condiz com as observações de aula na medida em que, em situações de fala espontânea, não houve ensino explícito ou interferências para correção de pronúncia. Conforme destacado anteriormente, essas práticas surgiram apenas a partir da presença do livro nas aulas.

Por outro lado, em outras aulas, houve um movimento por parte do professor no sentido de tentar incluir a discussão sobre pronúncia e até mesmo sotaque. Na aula observada no dia 20 de agosto, essa discussão girou em torno de diferenças entre as variantes britânica, americana e australiana. Porém, essa discussão ocorreu de forma generalizada, sem a evidência de uma noção da diversidade mesmo em se tratando de falantes que são referidos como nativos modelos. Além disso, foi uma discussão breve, que tomou entre cinco e 10 minutos, em uma aula de duração total de uma hora. Dentro dessa conversa, os alunos apontaram, em consenso, algumas dificuldades de pronúncia relacionadas a sons específicos do inglês (como o *r* no início de palavras e antes de vogais) e também a velocidade de fala dos falantes nativos em suas experiências.

Nas aulas observadas nos dias 15 e 17 de setembro, P1 fez algumas observações relativas a questões de pronúncia e sotaque. Na primeira aula mencionada, o professor questionou seus alunos sobre suas impressões com o sotaque da falante coreana que apareceu no exercício de *listening*. De maneira geral, os alunos afirmaram ter notado a falante como diferente aquilo que é conhecido deles. Na sequência, P1 comparou o sotaque da falante ao de falantes chineses em geral. A turma não tomou um posicionamento sobre a comparação, afirmando não conhecer o inglês dos chineses. O professor concluiu seu raciocínio dizendo que todos os falantes orientais têm o mesmo sotaque ao falar a língua inglesa. Assim, mesmo na tentativa de discutir pronúncia, seu movimento teve uma tendência generalizadora e que não se direcionou para a conscientização da diversidade de falantes (e falares) da língua inglesa.

Na segunda aula da semana (17 de setembro), P1 apenas fez um breve comentário sobre o fato de que existem sotaques de falantes de inglês que são mais difíceis de entender, mas que isso se dá ao fato de que existem diferenças. Não houve uma discussão mais aprofundada sobre as diferenças ou diversidades ou o emprego de algum material que as abordassem. Porém, esse movimento do professor remete à sua fala na entrevista, quando disse que tenta conscientizar seus alunos de que existem falares diferentes para que não se frustrem se comparando a um tipo de falante específico.

Além disso, na aula que aconteceu no dia 22 de outubro, P1 explorou brevemente a situação mencionada na seção anterior a esta, em que havia uma atividade de *listening* com diálogo entre uma falante americana e outra indiana. Na ocasião, o participante questionou seus alunos se consideravam o sotaque da falante indiana difícil de entender ou apenas diferente, ao que seus alunos indicaram que houve, naquela situação, apenas a constatação da diferença. Em seguida, o professor fez uma fala sobre a importância da comunicação efetiva como foco, por mais que as diferenças de sotaque possam interferir no entendimento.

Na outra turma observada nesta pesquisa, a experiência relatada por A4 e A5, alunos da turma em que P2 era o professor, foi diferente da percepção das outras alunas participantes da pesquisa, mas também focadas na oralidade e não em questões de pronúncia em si. Segundo A4 e A5, essa diferença parece ter surgido do fato de que somente os dois participantes compõem a turma. Nas observações, ao contrário do que ocorreu na outra turma, os alunos puderam ter seus momentos de troca na presença do professor, sem a necessidade dos *breakout rooms*. Pelo mesmo motivo, a mediação do professor nesses momentos foi facilitada. Foi possível variar as interações entre professor e alunos de diferentes maneiras.

“Eu considero que as aulas online não tenham impactado na qualidade da conversação. Talvez devido ao fato que o grupo que eu participo só tenha eu e mais um aluno, daí acho que a gente, na hora da conversação, não teve nenhum dano nesse sentido. E talvez até tenha facilitado quando surge alguma dúvida, como a gente já tá em um dispositivo eletrônico, a gente já consegue pesquisar. E como o teacher sempre tá prestando atenção na nossa conversa, por ser uma turma pequena, acho que nesse quesito de correções e palpites não tenha sido impactado e acho que continua até no mesmo nível, assim, normal. Acho que esse é o meu ponto de vista. Mas talvez fosse mais complicado em uma turma maior, eu acho, pela questão de muitas pessoas falando em uma reunião virtual... acho que é isso.” (A4, mensagem de *WhatsApp*)

“Eu acredito que no nosso caso da aula remota não tenha tido muita diferença por ser uma turma com poucas pessoas. Então, caso a gente erre alguma palavra, a correção é feita na hora. Tanto eu quanto meu colega de sala sempre perguntamos ‘Ah, essa palavra tá correta?’. Ou ‘Como eu pronuncio tal palavra? Essa pronúncia tá correta?’” (A5, áudio de *WhatsApp*).

Para esses alunos, portanto, o ensino remoto não foi um obstáculo para que pudessem esclarecer suas dúvidas de pronúncia, ou para que o professor fizesse correções de pronúncia, porque a turma era pequena. As percepções de A4 e A5, no entanto, relacionam-se mais às correções e dúvidas do que discussões de pronúncia e o ensino explícito. Por outro lado, nesta turma, foi possível observar maior intervenção do professor em palavras que julgou *mispronounced*, mesmo em situações de fala espontânea, do que ocorreu na turma em que P1 era o professor.

No momento da pergunta complementar realizada no aplicativo de conversa *WhatsApp*, P2 também direcionou sua fala para questões de oralidade mais do que de pronúncia.

“Pensando nos alunos de nível mais avançado, a minha observação foi que os alunos que tinham mais facilidade com a língua inglesa se adaptaram muito bem ao on-line. Eles foram bem mais proativos nas atividades, conseguiram manter a proposta original das aulas presenciais e conseguiram usar bem a língua, de forma bem eficiente, mesmo não sendo observados pelo *teacher*. Porque eu notava que quando eu dividia a sala, os *breakout rooms*, é que quando eu entrava na sala com alunos que já tinham uma desenvoltura legal eles estavam produzindo muito bem e quando tinham alguma dúvida me perguntavam. Agora, os alunos que já tinham uma certa digamos resistência ou vergonha, nas aulas de conversação, tiveram a produtividade diminuída nas aulas on-line. Acabou piorando o desenvolvimento do inglês deles. A conversação em dupla, nos *breakout rooms*, não rendia. Eles não buscavam falar por conta, se escondiam mais nas aulas on-line. Isso também depende muito do perfil do aluno. Talvez por estar em casa eles falaram mais, ficaram mais à vontade pra praticar a conversação. Acredito que seja isso.” (P2, áudio de *WhatsApp*)

Na fala de P2, é possível notar que o professor relacionou a postura de seus alunos com relação ao engajamento nas aulas on-line com o que chamou de **perfil** do aluno. Em sua percepção, estudantes que demonstravam maior facilidade para realizar as atividades propostas no ensino presencial ou tinham mais “desenvoltura”, de acordo com o docente, participavam mais ativamente das conversas no ensino remoto, mesmo em situações de *breakout room*. Da mesma forma, P2 observou que o contrário ocorreu

com alunos que já tinham, ao seu ver, uma certa resistência ou vergonha nas aulas de conversação. Nesse caso, o participante notou que esses alunos tiveram a tendência a falar menos nas aulas on-line do que já ocorria nas aulas presenciais.

Apesar de não ter falado diretamente sobre questões de pronúncia com relação ao ensino remoto, recorro às observações de aula para destacar como essa prática se materializou nas aulas em que P2 era o professor. Foi observado que o participante fez correções de pronúncias em todas as aulas com estratégias diferentes: tanto situações de leitura quanto de fala espontânea de seus alunos. P2 não iniciou, por outro lado, discussões sobre pronúncia e sotaque no sentido de abranger a existência de diferentes falares do inglês no mundo hoje. Em suas escolhas de materiais para as aulas, conforme mencionado anteriormente, o professor optou pelas variantes padrões americana e britânica. Por vezes, atentou os alunos para formas diferentes de pronunciar certas palavras como *anti* ([ænti] e [æntaɪ]), mas sem que houvesse algum tipo de contextualização. Destaco, também, o comentário do professor elogiando a pronúncia de seus alunos, conforme descrito na Seção 4.2.2, situação em que, na entrevista, P2 afirmou ter relacionado “*good pronunciation*” com questões como fluidez, ênfase, *ups and downs* e características nesse sentido.

Cabe ressaltar que a pergunta complementar analisada nesta seção foi elaborada após as entrevistas devido à minha percepção de um apagamento das questões de pronúncia nas falas e ações dos participantes. Mesmo no caso de P1, que buscou levantar discussões em algumas de suas aulas a respeito dos diferentes falares do inglês ao redor do mundo, não houve um aprofundamento que levasse à reflexão dos alunos a respeito do tema. Além disso, na maior parte das vezes em que tópicos de pronúncia e sotaque apareceram nas aulas, foram relacionados às nacionalidades em caixinhas separadas e de maneira generalizada. Mesmo as correções de pronúncia partiram de um elemento regulador, o livro didático (no caso de P1) ou suas preferências pessoais (no caso de P2) e não foram contextualizadas dentro de uma ecologia de recursos que interagem no ensino de língua.

Com base nas discussões apresentadas, na seção a seguir, tecerei algumas considerações gerais sobre os dados, discutindo desdobramentos da análise aqui realizada.

4.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS DADOS

A análise dos dados permitiu a constatação de um movimento de crenças que caminha na direção de uma visão internacional da língua inglesa, porém carregado de conflitos que apresentam, em um de seus lados, a associação direta do idioma com seus designados falantes nativos. Assim, por mais que os participantes desta pesquisa tenham demonstrado consciência da internacionalização do idioma e mesmo defendido a importância de haver em suas experiências exemplos do inglês de falantes de diferentes nacionalidades, ideias normatizadoras ainda persistem e sugerem a não dissociação do inglês de regras que são ditadas por americanos e britânicos, por exemplo.

Cabe chamar atenção para o fato de que o estudo foi realizado com estudantes e professores brasileiros. Esse aspecto é essencial para entender a discussão aqui proposta, visto que o Brasil é um país pertencente ao círculo em expansão (KACHRU, 1985) e ao “Sul Global” e, por isso, historicamente permeado pelos conhecimentos propagados pelo “Norte Global”, de conhecimentos “europeus” ou “americanizados”, como é o caso dos países mais comumente associados à língua inglesa: Inglaterra e Estados Unidos. Além disso, vale lembrar que o Brasil é um país em que o crescimento das franquias de centros de idiomas tem sido significativo (DINIZ DE FIQUEIREDO, 2018), o que indica que os modelos difundidos por essas instituições determinam maior parte do ensino da língua inglesa neste contexto. Em outras palavras, os participantes desta pesquisa estão em um contexto em que o modelo ideal dos falantes nativos foi historicamente propagado e ainda é sustentado por diversas instituições – inclusive escolas de idiomas – em suas cores, nomes, símbolos e metodologias.

Os participantes envolvidos nesta pesquisa tinham acesso a um material didático que incluía, mesmo que discretamente, falantes de diferentes lugares do mundo. Foi possível notar uma abertura por parte de alunos e professores para as diferenças existentes em termos globais, em se tratando de comunicação em língua inglesa. Nas observações de aulas, ficou evidente que houve a tentativa, por parte de P1, de explorar essas diferenças a partir dos diálogos em que os falantes não nativos apareciam, ainda que brevemente. Essas tentativas, porém, aconteceram de maneira a colocar os falantes e suas características de uma maneira generalizada. Por outro lado, esse tipo de discussão não ocorreu nas aulas de P2, nem de maneira mais discreta. O foco de suas aulas esteve em outras questões que não a pronúncia. O próprio

participante afirmou que, ao selecionar seu material para uma das aulas, considerou como foco o assunto que os textos, áudios e vídeos traziam e o vocabulário que poderia ser trabalhado na ocasião. Para ele, questões de pronúncia ou sotaque não eram a prioridade.

Em momentos de escolha de materiais que tenham partido dos professores, não houve, em nenhum momento, o olhar sobre uma seleção que contemplasse outros falantes que não os nativos do inglês que estão comumente em foco no ambiente de ensino brasileiro. Pelo contrário, em suas oportunidades de apresentar vídeos e textos antes da utilização do livro ser iniciada nas aulas, todo o material tinha origem americana ou britânica padrão. Desse modo, as escolhas metodológicas observadas apontam para a fé enraizada no *native speakerism* (de maneira também generalizada) em detrimento da discussão da diversidade existente na língua inglesa no mundo hoje.

Essas práticas, que elegem um modelo historicamente propagado e desconsideram a diversidade existente no inglês hoje, muitas vezes existem de maneira mecânica, sem que haja reflexão e questionamento (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; MCKAY, 2012; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018). Não cabe, aqui, culpar os professores das escolas de idiomas, especialmente dado o contexto brasileiro do ensino de língua inglesa e a posição do país com relação aos conhecimentos do “Norte Global”. No entanto, é importante destacar os desdobramentos dessas escolhas para que possamos pensar nas implicações pedagógicas de estudos como este. Afinal, essa abordagem pode limitar os falantes, na medida em que desconsidera as práticas de multilinguismo e a riqueza do idioma (MCKAY, 2012; MATSUDA, 2012).

Os discursos dos participantes se mostraram conflitantes na medida em que foram permeados por questões normatizadoras, mas, ao mesmo tempo, caminharam na direção da comunicação efetiva como prioridade, acima do modelo do falante nativo. Em alguns momentos, alunos e professores expressaram suas preferências pelos modelos nativos mais propagados ou a crença na ideia de que estes modelos regulavam o que é correto em termos de língua inglesa. Por outro lado, todos os participantes se posicionaram contrários à ideia de que manter o sotaque de sua nacionalidade ao falar inglês seria um problema, desde que a comunicação fosse possível.

As crenças de professores e alunos se aproximaram mais no âmbito das correções de pronúncia. Com exceção de A5, todos os participantes convergiram, em suas falas, para sensações de bloqueio, nervosismo e desmotivação a falar sobre quando a correção de pronúncia ocorre em situação de fala espontânea dos estudantes, com

interrupção por parte do professor. Na prática, por outro lado, essas interrupções aconteceram algumas vezes, mas sem gerar desconforto tão aparente.

As principais divergências entre fala e prática ocorreram entre os professores. Ambos P1 e P2 demonstraram crenças que se contradizem quando passam da fala para as práticas de correção e para as escolhas metodológicas em sala. Essas divergências podem sugerir que os professores refletem sobre modelos de língua, mas que seus pensamentos sofrem interferência de questões historicamente propagadas e que ainda têm força dentro das escolas de idiomas.

Outro ponto importante a ser destacado nesta seção é o apagamento de questões de pronúncia nas aulas remotas observadas. Apesar da tentativa de P1 de fazer algumas falas a respeito das diferenças do inglês no mundo, essas falas não se transformaram em discussões significativas dentro das aulas, durando, no máximo, de cinco a 10 minutos. Além disso, mesmo havendo o reconhecimento dessas diferenças, o discurso do professor não deixou de generalizar certas nacionalidades como falantes do idioma e de desconsiderar uma variante que enxergou mais como um dialeto do que a língua inglesa propriamente dita, comentário em que o parâmetro foram os falantes que historicamente estão em foco como autoridade em se tratando do idioma.

Os apontamentos dos participantes sobre a língua inglesa levaram, em muitos momentos, a uma visão generalizada de cada nacionalidade de falantes mencionada. Mesmo quando houve a negação da exclusividade do falante nativo, os exemplos utilizados pelos alunos e professores levam à desconsideração das diversidades existentes: orientais foram mencionados como tendo o mesmo sotaque ao falar inglês, japoneses tiveram trocas de sons apontadas de maneira geral, outras nacionalidades, como os indianos, portugueses, peruanos e mesmo brasileiros, receberam caracterizações a partir de afirmativas generalizadas.

O apagamento de questões de pronúncia também foi notado em colocações feitas por A1 e P2. Quando perguntada sobre a importância da discussão de pronúncia nas aulas, A1 respondeu que acha que “o aluno tá interessado em tantas outras coisas, em falar, que talvez a pronúncia seja **a menor delas**” (A1, entrevista). Ela prosseguiu afirmando que comete erros de pronúncia. “Eu sei que eu tenho que corrigir, mas não é um fator que, pra mim, pese mais.” (A1, entrevista). No caso de P2, esse apagamento ficou evidente em sua justificativa para uma escolha metodológica. Na entrevista, o participante alegou ter selecionado um áudio e texto da *BBC UK* pela possibilidade de trabalhar o conteúdo e o vocabulário que havia planejado e que questões de

pronúncia/sotaque ficaram “em segundo plano” (P2, entrevista). De fato, exceto pelas tentativas mencionadas anteriormente nesta seção, por parte de P1, para que houvesse discussões sobre pronúncia e sotaque, não foi observado qualquer tipo de movimento nesse sentido por parte dos alunos participantes ou de P2.

As considerações feitas nesta seção tiveram o intuito de apontar e discutir os principais resultados levantados a partir da análise realizada no Capítulo 4. A seguir, tecerei as considerações finais, retomando conceitos e resultados importantes, levantando reflexões e abordando as implicações pedagógicas e a conclusão do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomarei os pontos principais e abordarei as implicações pedagógicas deste estudo, realizando, assim, reflexões importantes para o fechamento das discussões levantadas a partir dos resultados.

Este trabalho buscou olhar para crenças sobre pronúncia no contexto de ILI em uma escola de idiomas, em que os participantes foram alunos e professores brasileiros de inglês. Sabe-se que esses centros estão associados aos padrões pré-estabelecidos de falantes nativos como modelos, o que, na maioria das vezes, se expressa nas cores, nomes e símbolos dessas instituições. Todavia, dada a internacionalização do idioma e o papel central que as escolas de inglês têm no ensino da língua no Brasil, considere relevante realizar um estudo de crenças nesse contexto, pensando em ILI.

Este estudo foi realizado, assim, em um centro de idiomas, que trabalha com a ideia de instrutores de idiomas e não professores ou docentes como conhecemos nos ambientes acadêmicos. São escolas como essas que promovem grande (senão a maior) parte do ensino do inglês no país. Assim, a forma como o ensino da língua tem sido propagada por essas escolas precisa ser entendida e discutida no país.

Retomo aqui o conceito de língua adotado neste estudo, que culminou com a escolha do termo ILI para o seu desenvolvimento. Entendo língua a partir de uma visão pós-estruturalista, que implica movimento, constante transformação e contextualização. Essa visão permite e é coerente com a função de ILI, que torna possível enxergar os falantes como usuários que se apropriam da língua, ao invés de recebê-la de forma pronta e pré-estabelecida.

O fato de esta pesquisa ter consistido num estudo de crenças é primordial para se pensar em suas implicações. Retomo os apontamentos de Dewey (2014), ao citar Borg (2006), de que professores iniciam a docência com suas próprias noções sobre como e o que devem ensinar. Portanto, a perspectiva historicamente propagada pelos conhecimentos do “Norte Global” a respeito do ensino da língua, falante nativo, ideias normatizadoras e monolíngues são potenciais noções pré-estabelecidas que fazem parte das construções das crenças dos docentes, visto que o Brasil é um país que pertence ao “Sul Global” que tem tantas escolas de idiomas que centralizam o ensino da língua inglesa. Por isso, considerando o entendimento de que crenças se manifestam não só nos pensamentos, mas também estão atreladas à prática (BARCELOS, 2017), faz-se

necessário entendê-las, discuti-las, para que, então, seja possível caminhar na direção de um cenário que seja coerente com o *status* do inglês no mundo hoje: uma língua utilizada para comunicação em âmbito internacional.

Antes de me debruçar sobre as implicações pedagógicas desta pesquisa, ressalto que as propostas aqui discutidas são um convite à reflexão sobre práticas historicamente pré-estabelecidas. Reforço, novamente, que não há a intenção de apontar falhas da instituição ou de seus professores. Também não existe uma cobrança no sentido de que os participantes tivessem incorporado em suas práticas questões do ILI ou que existissem de antemão noções claras da diversidade da língua no mundo hoje. Por ser um estudo de crenças, esta pesquisa busca trazer o olhar para as questões aqui abordadas de maneira a abrir espaço para discussões e desconstruções de conceitos historicamente propagados nos ambientes de ensino-aprendizagem de língua inglesa no país.

As mudanças que ocorreram no mundo no ano de 2020 como consequência da pandemia do novo coronavírus culminaram também com a análise de uma questão que não fazia parte dos planos originais desta pesquisa: a pronúncia no ensino remoto. Desse modo, as observações de aula tiveram como foco as correções e discussões de pronúncia dado o contexto das aulas on-line.

Para finalizar as discussões deste estudo, retomo, portanto, as asserções feitas na Introdução desta dissertação, relacionando-as com os resultados encontrados.

1) Apesar de a globalização trazer outras possibilidades de objetivos para o ensino-aprendizagem de inglês (principalmente a ideia de inteligibilidade), o modelo do falante nativo como ideal de pronúncia a ser atingida ainda predomina no contexto da escola de idiomas.

Os resultados desta pesquisa indicam a coexistência da preferência por esse modelo, tradicionalmente concebido como padrão nativo e, ao mesmo tempo, o foco na comunicação, de maneira a emergirem conflitos. Algumas vezes, foi notada, também, a ausência de uma noção clara da diversidade existente no idioma hoje ao redor do globo, inclusive dentro dos países que estão em foco quando falamos em “falantes nativos” (Inglaterra e Estados Unidos). Além disso, o livro didático adotado pela instituição demonstrou carregar tímidos exemplos de diferentes falantes ao redor do globo, mas ser predominantemente marcado pelos falantes nativos que mais estão em foco no ensino

de inglês. Cabe ao docente explorar a diversidade a partir do livro, já que ela é sugerida no material apenas em pontos de partida para essa discussão.

2) Os professores aplicam em suas aulas correções e modelos de pronúncia que são reflexos de suas crenças sobre o falante nativo.

Considere, neste estudo, crenças como expressas em falas e práticas. Em alguns momentos, assim, houve conflitos entre as expressões dessas crenças nas falas e nas práticas, tanto nas correções realizadas pelos professores como nas escolhas metodológicas em aulas cuja seleção de materiais estava em suas mãos. Nesse sentido, os professores expressaram, em suas falas, preferências ou comparações com os modelos nativos americanos e britânicos, de maneira generalizada, mas defenderam a importância da comunicação como prioridade e do conhecimento da existência de diferentes pronúncias e sotaques. Já na prática, as escolhas metodológicas e também as correções de pronúncia não abriram espaço para outros falantes que não os padrões nativos. Mesmo quando houve a tentativa de um dos professores de discutir a existência de diferenças, foi uma discussão breve e que, algumas vezes, generalizou alguns falares dentro de suas origens, como no caso dos falantes orientais, por exemplo.

3) Os alunos fazem questionamentos e corrigem a si próprios e aos colegas com base na pronúncia dos falantes nativos.

Conforme apontado pelos alunos participantes deste estudo, a interação entre os colegas foi limitada pelos moldes do ensino remoto. Em situações em que os alunos puderam interagir em *breakout rooms*, quando surgiram dúvidas de pronúncia, aguardaram que o professor estivesse presente para esclarecê-las. Quando todos os estudantes se encontravam na mesma sala, os questionamentos sobre a pronúncia de palavras isoladas foram feitos diretamente ao professor. Não foram evidenciados, nas aulas observadas, momentos em que correções de pronúncia por parte dos próprios estudantes tomassem uma dimensão significativa no espaço/tempo da aula. Constatou-se, na realidade, um apagamento de questões de pronúncia, que se expressou na própria fala dos alunos nas entrevistas, em que questões de oralidade estiveram em foco, mas não de pronúncia em si.

4) As crenças dos professores influenciam no comportamento dos alunos em sala, ao mesmo tempo que a postura dos alunos influencia as escolhas do professor.

As breves discussões levantadas em sala por um dos professores participantes (P1) giraram em torno de dificuldades de compreensão de alguns sotaques devido às diferenças. Essas questões foram exploradas nesta dissertação a partir de sensações que emergiram em falas dos alunos e professores sobre o tema. Além disso, os alunos se manifestaram, em uma dessas discussões, a respeito de palavras e sons que consideram mais difíceis de pronunciar. Essa conversa, no entanto, não levou o professor, nas aulas observadas, a selecionar materiais que fossem de encontro com as opiniões expressas por seus alunos. Da mesma forma, não houve o olhar sobre a diversidade da língua inglesa quando essas seleções foram feitas. Dado o apagamento de questões de pronúncia nas aulas on-line observadas neste estudo, não foi possível relacionar as interferências mútuas das crenças de professores e alunos participantes sobre o tema a partir dos dados gerados. No entanto, não podemos desconsiderar que as crenças dos estudantes podem vir das práticas de seus professores em toda a sua história de falantes brasileiros de inglês.

As discussões presentes nesta dissertação sugerem, nesse sentido, o apagamento de discussões de pronúncias nas aulas observadas e, por vezes, no decorrer das entrevistas com os participantes. Ao se referir à interferência do ensino remoto nas questões de pronúncia, a maior parte dos participantes afirmou não ter encontrado diferenças e se preocupou em relatar questões de oralidade e comunicação e não especificamente de pronúncia.

Em conversas informais com a coordenação da escola, foi mencionada a disponibilidade de ofertas da franqueadora responsável para atividades de formação de professores pensando em língua, mas que a contratação ou não dessa formação é opcional. Não foram dados detalhes sobre a abordagem dessa oferta. Cabe ressaltar que os professores participantes desta pesquisa são considerados **instrutores** de inglês. Assim, se houvesse a formação, inclusive continuada, os resultados aqui encontrados e os conflitos observados poderiam ser diferentes. Se considerarmos o estudo de Martins (2020), que investigou as crenças de estudantes de Letras e, portanto, futuros professores, podemos refletir sobre essas diferenças. Por isso, é necessário repensar a

formação de professores que atuam no ensino da língua no país e promover a formação continuada dentro desses centros.

Considerando a importância dos centros de idiomas no país para o ensino de língua, cabe, aqui, refletir sobre como percorrer os caminhos coerentes com a internacionalização do inglês, na qual essas instituições inclusive se apoiam para promover seus cursos: aprender inglês hoje é vendido como primordial justamente por seu caráter de língua internacional. Ao mesmo tempo, as implicações da internacionalização do idioma não parecem claras dentro dessas instituições. Desse modo, ressalto a importância levantada por estudos como o de Calvo et al. (2020), de que haja espaço para que professores e estudantes reconstruam suas crenças a respeito da língua.

Os resultados discutidos nesta pesquisa apontam para a importância da conscientização da visão do ILI nos centros de idiomas. Cabe discutir noções de erro e a limitação causada pelo foco do ensino do inglês em um só tipo de falante. Pensando nas falas dos participantes, que se direcionaram para a comunicação como prioridade, é pertinente o questionamento da exclusividade do falante nativo nas estruturas dos centros de idiomas. Considerando também o material didático adotado pela instituição em que a pesquisa foi realizada para as aulas de conversação, cabe, ainda, questionar a abordagem e o espaço que há para os outros falantes que aparecem no livro.

Dado o conflito entre fala e prática especialmente no que diz respeito às correções e discussões de pronúncia e também escolhas de materiais por parte dos professores, destaco que há uma abertura no sentido de levar as discussões de ILI para esses ambientes. Nas entrevistas e nos questionários, evidenciou-se a preferência pela comunicação efetiva e a não necessidade de se soar como um falante nativo. Além disso, o próprio livro didático adotado pela instituição apresenta uma tentativa de inserir diferentes falantes de inglês em algumas atividades de *listening*, mesmo que timidamente. Isso sugere que a prática pode estar em conflito com tais ideias por ser automaticamente permeada por discursos que se propagaram historicamente e que se sustentam pela mídia, exposição de símbolos, cores e nomes das escolas de idiomas e que também interferem na visão daqueles que buscam iniciar um curso de inglês. Por isso, discussões como as trazidas neste estudo devem encontrar espaço dentro desses ambientes para que seja possível repensar e atualizar os conceitos de língua e modelos considerados ideais para ensiná-la de maneira mais condizente com o cenário do ILI que é um fato no mundo hoje.

As sensações de pronúncia que emergiram nesta pesquisa, de belo, bloqueio, vergonha e estranhamento em geral podem estar sendo reforçadas pelos modelos de falantes historicamente difundidos como superiores. Por isso, também, destaco a importância de ressignificar esse discurso a partir do ILI e discutir a diversidade do inglês em sala. Para isso, o ambiente deve estar aberto a essas discussões e preparar seus professores nesse sentido.

Outra questão que ficou evidente foi a importância de pensar o ensino de pronúncia dentro de uma ecologia de recursos, que existem e interagem com outros aspectos da língua, tais como pragmática, outras línguas do falante, interculturalidade e outros elementos presentes no ensino do idioma. Assim, seria possível realizar escolhas metodológicas mais amplas, que contemplassem todos esses aspectos sem que houvesse o detrimento de algum deles. No caso desta pesquisa, o ponto que ficou de lado no momento dessas escolhas foi justamente a pronúncia, provavelmente por ser trabalhada de maneira isolada.

Os conceitos de emoções e identidades, que foram discutidos no Capítulo 2 desta dissertação, são relevantes para estudos futuros. Aqui tratei de pronúncia como gatilho de **sensações**. A partir daquilo que emergiu dos dados gerados, emoções e suas relações com a forma como estudantes e professores se enxergam no contexto de ensino-aprendizagem do inglês apontam para uma forma de se debruçar de maneira mais aprofundada sobre crenças pensando em ILI. Especialmente no que diz respeito à pronúncia, que tem forte relação com origens e sensações e, portanto, com identidades e emoções. Dessa forma, pesquisas futuras que ofereçam outros tipos de interpretações sobre o tema ou que se aprofundem nos conceitos de emoções e identidades são não apenas bem vindas como necessárias no cenário que vivenciamos hoje do ensino do idioma no Brasil.

Encerro este texto com a esperança de que os resultados e discussões que se materializaram aqui possam contribuir para caminhos mais leves, atualizados e coerentes com a internacionalização do inglês. Afinal, repensar, desconstruir e ressignificar faz parte de nosso papel enquanto professores/as.

REFERÊNCIAS

- ALSEWEED, M. **University Students' Perceptions of the Influence of Native and Non-native Teachers**. In: English Language Teaching, Vol. 5, No. 12; 2012, p 42-53.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: A teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p.71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v.7, n.1, 2004
- BARCELOS, A. M. F e ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BARCELOS, A. M. F; KALAJA, P. **Unveiling the relationship between language learning, beliefs, emotion and identities**. In: Studies in Second Language Learning and teaching, 2015. DOI: 10.14746/ssllt.2015.5.2.6
- BARCELOS, A. M. F; KALAJA, P. **Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher**. In CHAPELLE, C. A. IN: The Encyclopedia of Applied Linguistics, Malden, MA, Blackwell Publishing Ltd, 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0083
- BARCELOS, A. M. F. **Identities as emotioning and believing**. In: Gary Barkhuizen. (Org.). Reflections on Language Teacher Identity Research. 1ed. New York: Routledge, 2017, v. 1, p. 145-150.
- BAYYURT, Y. SIFAKIS, N. C. **Developing an ELF-aware pedagogy: insights from a self-education programme**. In: P. Vettorel (Ed.) New Frontiers in Teaching and Learning English. (p. 55-76). Newcastle, Cambridge Scholar Publishing, 2015.
- BECKER, M. R. **Inteligibilidade de língua inglesa sob o paradigma de lingua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. 256f. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BORG, S. **Teacher Cognition and Language Education**. London: Continuum, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAWERMAN-ALBINI, A; GOMES, M.L.C. **Aquisição de inglês como segunda língua - perspectivas teóricas para o ensino de pronúncia**. In: _____. O jeitinho brasileiro de falar inglês: pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros. Pontes: Campinas, 2014.

CALVO, L. C. S; EL KADRI, M; GIMENEZ, T. **Teachers learning about English as a Lingua Franca on Facebook: insights from a community of practice**. Salvador, 2020. Estudos linguísticos e literários nº 65 p. 147-168.

CANAGARAJAH, S. **Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition**. Pennsylvania State University, IN: The Modern Language Journal, 2007.

CANAGARAJAH, S. **In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language**. IN: TESOL Journal v. 5, n. 4, 2014, p.767 – 785.

COGO, A. **English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications**. *ELT Journal*, v. 66, n. 1, p. 97-105, 2012.

CRUZ, N. C. **Inteligibilidade e o ensino da pronúncia do inglês para brasileiros**. In: BRAWERMAN-ALBINI, A; GOMES, M.L.C. O jeitinho brasileiro de falar inglês: pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros. Pontes: Campinas, 2014.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEWEY, M. **Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca**. IN: ATLANTIS - Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies, v. 36, n.2, 2014, p. 11-30.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E; SANFELICI, A. **Addressing culture from an EIL perspective in a teacher education course in Brazil**. In: MATSUDA, A. (Ed.). Preparing teachers to teach English as an international language (p. 147-156). Bristol: Multilingual Matters, 2017.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. **Conceptualizations of English in the discourses of Brazilian language teachers: Issues of mobility, empowerment and international ownership**. IN: English Today (Cambridge), JCR, v. online, p. 1-7, 2017.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. **Globalization and the Global spread of English: concepts and implications for teachers education**. IN: English as a Lingua Franca in Teacher Education – a Brazilian perspective. 2018.

DUARTE, L. S.; BRAWERMAN-ALBINI, A. **Teoria versus realidade: a pronúncia de Inglês como Língua Franca e o aprendiz adulto**. BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas, 2019.

FIRTH, A; WAGNER, J. **On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research.** *The Modern Language Journal*, v.81, 1997, p. 285-300.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. **When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca.** IN: *International Multilingual Research Journal*, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

GALOR, A. L. **Crenças, objetivos e usos do inglês do CELIN-UFPR sob uma perspectiva do inglês como língua franca.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

GIMENEZ, T. **Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global.** Salvador, 2015. *Estudos linguísticos e literários*, Nº 2, p. 73-93.

GIMENEZ, T; EL KADRI, M.S.; CALVO, L.C.S; SIQUEIRA, D.S.P; PORFIRIO, L. **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes.** *Revista brasileira linguística aplicada*. vol.15 n.3 Belo Horizonte jul./set. 2015

GOMES, M. L. C; BRAWERMAN-ALBINI, A; ENGELBERT, A.P.P.F. **The Perception of Vowel Epenthesis and Word Stress in an English as a Lingua Franca Context.** IN: *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 2014. p. 186-202.

HALU, R.; FOGAÇA, F. **Entrevista: a expansão da língua inglesa e seu impacto nos professores universitários de inglês em cursos de letras: um diálogo reflexivo.** IN: *Revista X*, Curitiba, Vol. 13. No. 2, pp. 1-14, 2018.

HAUS, C. **Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: crenças e prática de professores de inglês do CELIN - UFPR.** 171f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction.** Londres, Palgravam Macmillan: 2009.

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

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

JENKINS, J. **Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca.** IN: *Englishes in Practice*, Vol. 2, No. 3, pp. 49–85, 2015.

JENKINS, J; COGO, A; DEWEY, M. **Review of developments in research into English as a lingua franca.** *Language Teaching*, v. 44, n. 3, 2011, p. 281 – 315.

JESUS, S.; BRAWERMAN-ALBINI, A. **A visão dos professores de uma escola de inglês sobre o ensino de pronúncia e a dicotomia inglês como língua estrangeira versus inglês como língua franca.** IN: *EntreLetras (Online)*, v. 8, p. 177, 2017.

JORDÃO, C. M. **Desvincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional**. Curitiba: Versalete, 2013.

JORDÃO, C. M. **Ensino de línguas estrangeiras - de código a discurso**. IN: VAZ BONI, Valéria. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

JORDÃO, C. M. **ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?** IN: RBLA, Belo Horizonte, v.14, n. 1, 2014, p. 13-40.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. **English as a Lingua Franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits**. IN: *English as a Lingua Franca in Teacher Education – a Brazilian perspective*. 2018.

KACHRU, B. B. **Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle**. IN: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.) *English in the World: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: CUP, 1985. p. 11-30.

KE, C. ; CAHYANI, H. **Learning to become users of English as a Lingua Franca (ELF): How ELF online communication affects Taiwanese learners' beliefs of English**. IN: *System*, 2014, p. 28-38. Disponível em: <https://www.journals.elsevier.com/system>

KRÜGER, H. R. **Introdução à Psicologia Social**. EPU: São Paulo, 1986

KUMARAVADIVELU, B. **Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language**. IN: ALSAGOFF, L. (ed.). *Principles and Practice for Teaching English as an International Language*. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 9-26.

LEFFA, V. J. **Teaching English as a multinational language**. IN: *The Linguistic Association of Korea Journal*. Seoul: South Korea, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LLURDA, E. **Attitudes Towards English as an International Language: The Pervasiveness of Native Models Among L2 Users and Teachers**. In: SHARIFIAN, F. *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 1-18.

MARTINS, A.M.S.G.F. **Crenças de acadêmicos de letras sobre a pronúncia de língua inglesa a partir da metáfora conceitual: lentes que revelam um paradoxo**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

MATSUDA, A; FRIEDRICH, P.. **English as an international language: a curriculum blueprint**. IN: *World Englishes* 30(3), 2011, p. 332-344.

MATSUDA, A. **Teaching Materials in EIL**. IN: ALSAGOFF, L. (ed.). *Principles and Practice for Teaching English as an International Language*. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 168-185.

MATSUDA, A. **Preparing Teachers to Teach English as an International Language**. Multilingual Matters, 2017.

MCKAY, S. L. **Principles of Teaching English as an International Language**. IN: ALSAGOFF, L. (ed.). Principles and Practice for Teaching English as an International Language. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 28-46.

MODIANO, M. **EIL, Native-speakerism and the Failure of European ELT**. IN: SHARIFIAN, F. English as an international language: Perspectives and pedagogical issues. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 1-18.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. **Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech**. Language and Speech, 38(3), p. 289-309, 1995.

NORTON, B. **Identity and language learning**. Harlow: Pearson Education Limited, 2000.

PEIXOTO, R.P., SIQUEIRA, D.S. **Inglês como Língua Franca: breve panorama da produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado**. Polifonia, v. 26, n.43, 2019, 209-234.

RAJAGOPALAN, K. **Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research**. IN: LLURDA, E. (Ed.), Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession. p. 283-303, 2005.

RORATO, D. D. C. P.; AMARAL, T. G. S. **Brazilian speakers of English: an attempt at teaching English as a Lingua Franca**. IN: GIMENEZ, T.; PASSONI, T.; BARCARO, C.; ESPURI, P., GOMEZ, M.; MIHO, S. (org) Language issues in a global world: insights from Brazil. Londrina: Edição do Autor, 2017.

ROSE, H; SYRBE, M; NATSUNO, F; ANUCHAYA, M. **Global TESOL for the 21st Century: Teaching English in a Changing World**. Multilingual Matters, 2020.

SANTIESTEVAN, M. S. B. **Crenças sobre native speakerism em uma escola livre de língua inglesa na cidade de Curitiba**. 127f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SHARIFIAN, F. **English as an International Language: An Overview**. In: _____. English as an international language: Perspectives and pedagogical issues. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 1-18.

SIFAKIS, N. C. **Teaching pronunciation in the post-EFL era: Lessons from ELF and implications for teacher education**. In AGUDO, J. D. M. (ed). English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges. Amsterdã – New York: Rodopi, 2014, p. 127 – 146.

SILVEIRA, R; SCHADECH, T. S. **Inteligibilidade e o ensino da pronúncia: interface entre pesquisa e pedagogia**. In: BRAWERMAN-ALBINI, A; GOMES,

M.L.C. O jeitinho brasileiro de falar inglês: pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros. Pontes: Campinas, 2014.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SWIECH, R; GOMES, M. L. C. **O ensino de pronúncia e o inglês como língua franca na visão de professores.** In: BRAWERMAN-ALBINI, A; BALDIN, F. C. GOMES, M.L.C. Pesquisa na licenciatura em letras: caminhos possíveis para o professor de língua estrangeira. Pontes: Campinas, 2018.

TSOU, SHI-YUN. **Taiwanese University Students' Perceptions toward Native and Non-Native English-Speaking Teachers in EFL Contexts.** Tese de doutorado. Ming Chuan University, Taiwan; M.Ed., University of Idaho, 2013.

XU, L. **The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process.** IN: Theory and Practice in Language Studies, v. 2, n. 7, 2012, p. 1397 - 1402.

WALKER, R. **Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca.** UK: Oxford University Press, 2010.

WRIGHT, S. **What is language? A response to Philippe van Parijs.** 2015. Critical Review of International Social and Political Philosophy, 18:2, 113-130

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



Pesquisadora: Carolina Laurino Rossini
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

Questionário

Com esta etapa do questionário, busca-se auxiliar a análise dos dados gerados pela pesquisa. Os nomes dos participantes não serão, sob hipótese alguma, divulgados.

1. _____ Nome: _____

2. Idade: _____ 3. Sexo: () F () M

4. Graduação: _____.

5. Há quanto tempo leciona inglês? _____.

6. Já morou fora do país? () SIM () NÃO

Se sim, qual país e por quanto tempo?

_____.

7. Para cada afirmação abaixo a respeito da língua inglesa, marque a opção que for verdadeira para você, de acordo com a escala: concordo inteiramente - concordo parcialmente - não concordo nem discordo - discordo parcialmente - discordo inteiramente.

	A	c	c	não	d	d
	firmações	concordo inteiramente	concordo parcialment e	concordo nem discordo	discordo parcialment e	discordo inteiramente
	A					
	o aprender o idioma, é					

	necessário atingir uma pronúncia igual à de um falante nativo.					
	A pronúncia de um professor brasileiro não atrapalha o processo de aprendizagem do inglês.					
	A alguns falantes de certas nacionalidades têm uma pronúncia "feia" e "errada" ao falar inglês.					
	Falar inglês com um sotaque brasileiro não é um problema.					
	O s alunos terão uma pronúncia melhor se tiverem um					

	professor que seja falante nativo do inglês.					
	Ter contato com diversos tipos de pronúncia, de falantes de inglês de nacionalidades diferentes, é algo positivo ao aprender a língua.					
	O melhor modelo de pronúncia do inglês é o falante nativo do idioma.					
	É mais importante ser capaz de se comunicar do que ter uma pronúncia semelhante à de um falante nativo do inglês.					

	O professor nativo do inglês tem a pronúncia mais adequada para ensinar a língua.					
0	Ao falar inglês, não existem sotaques "feios" ou "errados", apenas diferentes.					

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS



Pesquisadora: Carolina Laurino Rossini
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

Questionário

Com esta etapa do questionário, busca-se auxiliar a análise dos dados gerados pela pesquisa. Os nomes dos participantes não serão, sob hipótese alguma, divulgados.

1. _____ Nome: _____

2. Idade: _____ 3. Sexo: () F () M

4. Há quanto tempo estuda inglês? _____.

5. Já morou fora do país? () SIM () NÃO

Se sim, qual país e por quanto tempo?

_____.

6. Para cada afirmação abaixo a respeito da língua inglesa, marque a opção que for verdadeira para você, de acordo com a escala: concordo inteiramente - concordo parcialmente - não sei opinar - discordo parcialmente - discordo inteiramente.

	Afirmações	concordo inteiramente	concordo parcialmente	o não concordo nem discordo	discordo parcialmente	discordo inteiramente
	Ao aprender o idioma, é necessário atingir uma					

	pronúncia igual à de um falante nativo.					
	A pronúncia de um professor brasileiro não atrapalha o processo de aprendizagem do inglês.					
	Alguns falantes de certas nacionalidades têm uma pronúncia "feia" e "errada" ao falar inglês.					
	Falar inglês com um sotaque brasileiro não é um problema.					
	Os alunos terão uma pronúncia melhor se tiverem um professor que seja falante nativo do inglês.					
	Ter contato com diversos tipos de					

	pronúncia, de falantes de inglês de nacionalidades diferentes, é algo positivo ao aprender a língua.					
	O melhor modelo de pronúncia do inglês é o falante nativo do idioma.					
	É mais importante ser capaz de se comunicar do que ter uma pronúncia semelhante à de um falante nativo do inglês.					
	O professor nativo do inglês tem a pronúncia mais adequada para ensinar a língua.					
0	Ao falar inglês, não existem sotaques "feios" ou "errados",					

	apenas diferentes.					
--	-----------------------	--	--	--	--	--

APÊNDICE 3 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Quais seus interesses e objetivos com a língua inglesa? Por que decidiu aprender/lecionar inglês?

O que pensa a respeito de falar inglês mantendo traços de sotaque brasileiro? Tem/já teve o objetivo de falar soando como um falante nativo específico?

Por que pensa que não é necessário atingir a pronúncia de um falante nativo ao falar inglês? (Ou por que pensa que sim?)

Por que acredita (ou não) que a pronúncia de professor brasileiro não atrapalha no processo de aprendizagem do inglês?

Por que discorda (ou concorda) que algumas nacionalidades têm a pronúncia “feia” ou “incorreta”? O que pensa/sente ao ouvir certos falantes dessas nacionalidades se comunicando em inglês? como um falante específico? Se compara com falantes “nativos” do idioma? Por que?

Acha importante discutir explicitamente pronúncia? Como? Em quais situações? Com base em que? Acha importante discutir/ouvir/ter contato com falantes de outros países que não Estados Unidos e Inglaterra?

O que você pensa sobre corrigir *on the spot*, por que? Alunos, como se sentem com esse tipo de correção?

Alunos: acham importante que o professor corrija sua pronúncia? De que forma?

O formato online influencia nas questões de correção/discussão de pronúncia? De que forma?

O que acham dos exemplos de outros falantes que aparecem nos exercícios de *listening* do livro?