



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

MARIA GLAYCE KELLY OLIVEIRA DA SILVA

**O ENSINO DE PRONÚNCIA NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS: REALIDADE E
NOVAS PERSPECTIVAS**

**GUARABIRA-PB
2017**

MARIA GLAYCE KELLY OLIVEIRA DA SILVA

**O ENSINO DE PRONÚNCIA NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS: REALIDADE E
NOVAS PERSPECTIVAS**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Licenciatura em Letras, habilitação em Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior.

GUARABIRA-PB
2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Maria Glayce Kelly Oliveira da.

O Ensino de pronúncia no curso de letras- inglês [manuscrito] : realidade e novas perspectivas / Maria Glayce Kelly Oliveira da Silva. - 2017.

56 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior, Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Língua Inglesa. 2. Ensino de Pronúncia. 3. Formação de Professores.

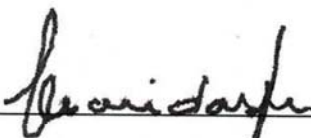
21. ed. CDD 410

**O ENSINO DE PRONÚNCIA NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS: REALIDADE
E NOVAS PERSPECTIVAS**

Monografia apresentada ao
Departamento de Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, Campus III como
requisito parcial à obtenção do título de
graduada em Licenciatura em Letras,
habilitação em Inglês.

Aprovada em: 04/08/2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior (Orientador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Ms. Luana Anastácia Santos de Lima

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Esp. Verônica Santos de Lima

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho ao meu pai que mesmo não tendo as melhores condições de estudos, nunca me deixou faltar a melhor educação que eu poderia receber, me educando sempre com inigualável sabedoria e me “formando” para a vida. Sempre serás meu maior exemplo de educador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar saúde e força para concluir esta etapa tão importante da minha vida.

Aos meus pais por todo o incentivo e colaboração para que eu pudesse ir sempre em busca dos meus objetivos, sem vocês não estaria aqui.

Ao meu orientador pela confiança em mim depositada, por todas as contribuições, e pelo suporte que recebi durante essa jornada.

Aos professores que participaram da minha formação escolar e da minha formação acadêmica, sempre serei grata a vocês.

Aos meus colegas de turma por tantos momentos de aprendizado, alegrias, tristezas e superações que vivenciamos juntos.

Aos meus companheiros do programa PIBID por todas as experiências que pudemos compartilhar.

Aos participantes que aceitaram participar da minha pesquisa, muito obrigada pela colaboração e por toda a disponibilidade.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para minha chegada até aqui, a vocês, minha eterna gratidão.

*English belongs to the world... . It
is yours (no matter who you are)
as much as it is mine (no matter
who I am). (Smith, 1983)*

RESUMO

De acordo com Watkins, Brawerman-Albini e Bertochi (2010) muitos estudantes e professores de inglês comentam que a pronúncia da LI é um tópico que constantemente é renegado por eles. Por vezes, este elemento é considerado difícil de ser entendido ou de ser praticado pelos mesmos. Diante disso, consideramos relevante buscar entender o por que dessa relação dificultosa entre os estudantes do curso de Letras-Inglês e a pronúncia do idioma (inglês) e que questões colaboram para a materialização deste contexto. Assim, a presente pesquisa objetiva compreender como se dá o vínculo do estudante de Letras-Inglês com a pronúncia de língua inglesa a partir de duas perspectivas: a do aluno iniciante, em seu primeiro período de curso e a do aluno veterano em seu último semestre de curso. Tal estudo foi realizado na Universidade Estadual da Paraíba Campus III, Guarabira-PB e teve a participação de dez estudantes matriculados no curso de Letras-Inglês, sendo eles cinco estudantes do oitavo período e cinco estudantes do primeiro período. Para a coleta de dados optamos pela aplicação de questionários. Como referencial teórico de nosso trabalho utilizamos os estudos de Leffa (1998); Celce-Murcia et al.(2010); Barreto e Alves(2012); Oliveira (2014); Jenkins (2000) ; dentre outros. A partir da análise dos dados, compreendemos que alguns aspectos apontados em nosso estudo, devem ser olhados com uma maior atenção pela instituição de ensino, docentes e discentes do curso de Letras-Inglês, de modo que estes possam buscar melhorias que possibilitem uma melhor formação para estes futuros profissionais.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Ensino de pronúncia, Formação de professores.

ABSTRACT

According to Watkins, Brawerman-Albini and Bertochi (2010) many students and teachers of English comment that the LI pronunciation is a topic that is constantly denied by them. Sometimes this element is considered difficult to be understood or to be practiced by them. Therefore, we consider it relevant to seek to understand why this difficult relationship between students of the English-language course and the pronunciation of the language (English), and which issues contribute to the materialization of this context. Thus, the present research aims to understand how the bond of the student of English-Letters with the pronunciation of English language occurs from two perspectives: that of the beginner student, in their first period of course and that of the veteran student in their last semester of course. This study was carried out at the Universidade Estadual da Paraíba Campus III, Guarabira-PB and had the participation of ten students enrolled in the English-Language course, with five students from the eighth period and five students from the first period. In order to collect data we opted for the application of questionnaires. As a theoretical reference of our work we use the studies of Leffa (1998); Celce-Murcia et al. (2010); Barreto and Alves (2012); Oliveira (2014); Jenkins (2000); among others. From the analysis of the data, we understand that some aspects pointed out in our study should be looked at with greater attention by both the teaching institution, teachers and students of the English-language course, so that they can seek improvements that enable a better Training for these future professionals.

Keywords: English language, Pronunciation teaching, Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF- Consciência Fonológica

EIL- *English as an International Language*

G1- Grupo 1 (alunos do oitavo período)

G2- Grupo 2 (alunos do primeiro período)

LE- Língua Estrangeira

LI- Língua Inglesa

LM- Língua Materna

MEO- *My English Online*

MEC- Ministério da Educação

R- Relatos dos alunos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 OS MÉTODOS E O ENSINO DE PRONÚNCIA EM LE	15
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PRONÚNCIA ATUALMENTE	15
2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE PRONÚNCIA DE INGLÊS COMO LE	16
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO BRASIL	17
2.1.2 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES	17
3. METODOLOGIA	24
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE A-.....	54
APÊNDICE B-.....	56

INTRODUÇÃO

Em determinado momento, enquanto estudante do curso de Letras-Inglês da UEPB-campus III, me vi inquieta em relação à postura dos colegas de classe e outros estudantes para com a pronúncia em Língua Inglesa (LI). Percebi que na maioria das vezes os alunos buscavam se aperfeiçoar em diversos aspectos da LI, mas quase sempre a pronúncia ficava em segundo plano ou era desprezada. O que parecia acontecer era que muitos destes estudantes compreendiam os estudos fonéticos e fonológicos da LI difíceis de serem entendidos ou de serem praticados, o que possivelmente contribuía para que os mesmos tivessem pouca proximidade com tais aspectos. Diante disso, considerei relevante buscar entender o porquê dessa relação dificultosa entre os estudantes do curso de Letras-Inglês e a pronúncia do idioma (inglês) e que aspectos colaboravam para a materialização deste contexto.

Desse modo, a presente pesquisa objetiva compreender como se dá o vínculo do estudante de Letras-Inglês com a pronúncia de língua inglesa a partir de duas perspectivas: a do aluno iniciante, em seu primeiro período de curso e a do aluno veterano em seu último semestre de curso.

Tal estudo foi realizado na Universidade estadual da Paraíba Campus III, Guarabira-PB e teve a participação de estudantes matriculados no curso de Letras-Inglês. A quantidade de estudantes que participaram da pesquisa foi de dez alunos, cinco estudantes do oitavo período compondo o grupo 1 (G1) e cinco estudantes do primeiro período compondo o grupo 2 (G2). Para a coleta de dados optamos pela aplicação de questionários.

Como referencial teórico de nosso trabalho utilizamos os estudos de Leffa (1998); Celce-Murcia et al.(2010); Barreto e Alves(2012); Oliveira (2014); Jenkins (2000); dentre outros.

Dividimos a pesquisa da seguinte forma:

No capítulo 1, discorreremos sobre a fundamentação teórica de nosso trabalho, pontuando assim aspectos relacionados ao ensino de pronúncia de LE, também discutiremos sobre a formação dos professores de Inglês como LE, bem como indicaremos algumas considerações a respeito da formação do profissional de Letras e as Diretrizes Curriculares. No capítulo 2, descreveremos a metodologia utilizada neste estudo. No capítulo 3, apresentaremos os resultados obtidos através desta pesquisa, bem como faremos a discussão dos mesmos. No capítulo 5 apontaremos as considerações finais deste trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No surgimento das metodologias e abordagens de ensino de LE, o tratamento dos aspectos fonético-fonológicos sempre constituiu um elemento debatível por parte da literatura de modo a seguir uma tendência pendular como apontam Leffa (1998), Celce-Murcia et al.(2010),Barreto e Alves(2012) e Oliveira (2014). Dessa forma, a pronúncia da língua estudada recebia maior ou menor destaque dependendo da metodologia que estivesse sendo usada no momento. Assim, vejamos na próxima seção como se dá o tratamento da pronúncia em função das diversas abordagens teórico-metodológicas em sua perspectiva diacrônica.

1.1 OS MÉTODOS E O ENSINO DE PRONÚNCIA EM LE

Segundo Celce-Murcia et al. (2010), até o fim do século XIX, o ensino de pronúncia acompanhava especificamente as Abordagens Intuitivo-imitativas (*intuitive-imitative approaches*), as quais estimulavam que os estudantes escutassem, repetissem e/ou imitassem os sons da língua alvo. Após essa fase, as Abordagens Analítico-linguísticas (*analytic-linguistic approaches*) emergiram e com elas, a inserção de recursos como o alfabeto fonético, descrições articulatórias, representações do trato vocal e diversos outros recursos. Nestas abordagens, também havia o incentivo à prática da repetição dos sons.

Ainda nos reportando ao final do século XIX, surge o método de Gramática e Tradução (*grammar-translation*), o qual segundo Leffa (1998) “tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas”. O ensino de pronúncia nesta concepção era bastante precário já que a essência deste método propunha em suas aulas apenas o trabalho com a gramática, vocabulário e tradução. Posteriormente a esta metodologia, surgiu o Método Direto (*direct method*), no qual a oralidade teve um maior destaque, visto que como afirma Oliveira (2014, p.86) o objetivo do mesmo era “desenvolver a capacidade de comunicação dos estudantes”, logo a fala era “o principal alvo de atenção nas aulas”. No entanto, a pronúncia era ensinada por meio de intuição e imitação.

Durante as décadas de 1950,1960 e 1970 o método muito usado para o ensino de línguas estrangeiras foi o Audiolingüismo ou método Áudio-lingual (*audiolingualism*). O mesmo tinha como objetivo, de acordo com Oliveira (2014, p.96), “tornar o estudante capaz de se comunicar na língua estudada com o nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo, principalmente, na linguagem oral”. Neste método, a pronúncia tinha grande

relevância, porém, também era trabalhada nas aulas por meio de exercícios de imitação e repetição.

O Audiolinguismo “era o método da moda”, mas já provocava uma inquietação e uma insatisfação muito grande entre linguistas e professores de línguas, como aponta Oliveira (*op. cit.*, p.105). Dessa maneira, houve uma procura por novas metodologias que suprissem os anseios e objetivos destes profissionais. Neste contexto, surgiram alguns métodos alternativos, os quais eram embasados por uma perspectiva humanista. Ainda segundo Oliveira (*op. cit.*, p.105), as ideias humanistas era o que estava em voga naquele momento e acabaram influenciando a maioria destes métodos.

O Método Silencioso (*silente way*) foi um desses métodos alternativos. Nele, embora houvesse muita atenção à estrutura da língua-alvo, existia uma grande preocupação com a precisão na produção dos sons, desde os estágios iniciais. Um dos tipos de materiais utilizados neste método, segundo Oliveira (2014, p.109), era os cartazes de apoio como o *sound-color chart* e o *Fidel*¹, os quais traziam combinações de letras para a prática da pronúncia.

Outras duas metodologias, também oriundas dessa fase, foram o método de Resposta Física Total ou simplesmente ‘TPR’ (*total physical response*) e o CLL (*community language learning*). Em relação ao primeiro método, a premissa era o uso de movimentos corporais para o ensino de línguas através de comandos orais que estimulavam as habilidades de percepção da linguagem do aprendiz, através de respostas físicas, ao ouvir enunciados em língua estrangeira, como afirma Asher (1968). Já o CLL foi um método centrado no aluno que baseava-se no uso de técnicas de terapia de grupo (LEFFA, 1998). Embora no TPR a compreensão oral tenha sido o item mais enfatizado e no CLL a tradução e a preocupação com o emocional do aluno tenham sido os aspectos mais importantes, podemos considerar que houve certa atenção à pronúncia nestes métodos se compararmos com o método de Gramática e Tradução, por exemplo.

As abordagens começam a dar conta de que o aprendiz deve interagir mais no processo ensino aprendizagem e assim, as propostas de um ensino com olhar mais comunicativo começam a emergir. A Abordagem Natural (*natural approach*), por exemplo - na qual, segundo Leffa (1998), a premissa básica dessa abordagem era de que o aluno recebesse um *input* linguístico quase totalmente inteligível, de modo a aumentar sua compreensão da língua. Além disso, a fala deveria manifestar-se naturalmente, sem que fosse

¹ Segundo Larsen-Freeman (2000), o *sound-color chart* era um tipo de cartaz que continha blocos coloridos, cada bloco representava um som na língua alvo. Este recurso era utilizado para ensinar os alunos a formar sílabas, palavras e sentenças no idioma estudado. Já o *Fidel* (também um tipo de cartaz), era uma ferramenta utilizada para que os estudantes fizessem associações entre os sons da língua alvo e sua soletração.

algo forçado pelo professor. No que concerne especificamente à pronúncia, havia uma concepção de que a mesma seria adquirida de forma implícita e natural.

À luz de uma interação maior entre o aprendiz e seu contexto sociocultural, surgem, pois, as abordagens comunicativas onde a cultura e costumes passam a representar um papel importante no contexto do ensino de pronúncia em LE. Nestas abordagens, leva-se em conta o sotaque da LM do aprendiz sem discriminá-lo. As abordagens comunicativas trabalham sob o viés da ‘adição de sotaque’ (*accent addition*) e não mais ‘redução de sotaque’ (*non-accent reduction*) como faziam o Audiolinguismo e demais metodologias intuitivo-imitativas (cf. Kramsch, 1993; Jenkins, 2000, 2007 e Gilbert, 2008). Tais abordagens também tinham como grande preocupação o emprego de linguagem apropriada, em conformidade à situação comunicativa e a função desempenhada pelos participantes, durante esta ocasião. Elementos como diálogos artificiais para a explicitação de aspectos gramaticais não tinham relevância, o foco da aprendizagem aqui não estava na forma linguística, mas sim na comunicação (LEFFA, 1988). No que se refere a pronúncia, podemos dizer que estas abordagens propunham que o ensino deste item tivesse como meta a inteligibilidade durante alguma situação comunicativa na língua alvo, ou seja, o importante era que houvesse compreensão entre os interlocutores.

No que diz respeito aos dias atuais, não podemos afirmar com precisão que método vem sendo utilizado pela grande maioria dos professores de inglês. No entanto, podemos sugerir que provavelmente a Abordagem Comunicativa é uma das metodologias mais utilizadas atualmente para o ensino de língua inglesa, bem como aponta uma pesquisada realizada por Liu (2004), em meados de 1999. Neste estudo, Liu selecionou de forma aleatória 800 professores (de 62 países) que eram membros do TESOL² (*teachers of english for speakers of other languages*) e enviou-lhes um questionário com algumas perguntas sobre métodos de ensino de língua estrangeira. Destes professores, 448 responderam a este questionário. Através deste estudo, foi constatado que, dentre dez métodos de línguas estrangeiras incluídos na pesquisa, 84% dos participantes demonstraram familiaridade com a Abordagem Comunicativa. Vale salientar que nesta mesma pesquisa, 74% dos docentes apresentaram preferência com o método eclético³.

²O TESOL é uma associação internacional de professores de inglês como LE/L2. Acesso em: <https://www.tesol.org/>

³ Segundo Oliveira (2014) o método eclético diz respeito aquele em que “o professor adota técnicas, atividades e princípios teóricos de métodos variados sem se comprometer teoricamente com nenhum deles”.

Encerraremos esta seção, colocando que é importante citarmos que estamos falando de dados que foram coletados no final do século XX, porém concordamos com Oliveira (2014) quando, ao se referir ao resultado desta investigação, diz que é “improvável que o cenário tenha mudado drasticamente de lá para cá”.

A seguir, faremos algumas breves pontuações acerca de como tem se dado o ensino de pronúncia de LE nos dias atuais.

1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PRONÚNCIA DE LE ATUALMENTE

Diante da conjuntura exposta, acreditamos que, possivelmente, hoje em dia, o ensino de pronúncia em LE se configure fortemente nestes dois moldes metodológicos citados anteriormente. E é exatamente esta situação que nos faz refletir se realmente os aspectos fonético-fonológicos têm sido trabalhados nas aulas de LE, de forma satisfatória.

De um lado, temos uma concepção de ensino, na qual o professor possivelmente não possui predileção aos fundamentos teóricos de um método específico, optando assim por técnicas e princípios teóricos de diversas metodologias, o que nos leva a pensar que o mesmo está livre para escolher se deseja ou não trabalhar os aspectos relacionados à pronúncia da língua alvo, bem como a forma que estes elementos podem ser inseridos nas aulas. Do outro, temos uma abordagem que embora apresente certa inclinação pela pronúncia, não parece propor um ensino que promova a inserção dos elementos fonético-fonológicos da língua estudada em um contexto significativo para os estudantes, restringindo-se, por vezes, as atividades baseadas em repetição e exercícios descontextualizados. Bem como afirmam Alves e Barreto (2012, p.234-235), quando argumentam que

na realidade atual de ensino tende-se a priorizar uma prática caracterizada pela mecanização, o tradicional *listen and repeat*, em que o foco é aspecto fonético-fonológico a ser ensinado, independentemente do conteúdo comunicativo em que tal aspecto possa ser inserido.

É interessante lembrarmos nesta discussão, que não estamos aqui desmerecendo a importância que as atividades de *listen and repeat* têm para o estudante durante o aprendizado de uma LE. Como sabemos, tais exercícios podem auxiliar no que se refere a “discriminação e a repetição dos sons” (ALVES, 2012, p. 236a). Entretanto, acreditamos que eles não precisam ser o centro do ensino de pronúncia, mas sim como apontado por Pennington (1996), que eles sejam vistos como “um passo em direção a uma prática mais comunicativa e significativa”.

Concordamos com Alves e Barreto (2012, p.234-235b), portanto, quando eles afirmam que mesmo que atualmente se tenha dado destaque à importância de um ensino de pronúncia, de modo em que a explicitação dos sons da língua esteja integrada a um propósito e a um contexto significativo, parece que na prática não é bem isso que ocorre. Ainda, neste âmbito, em consonância com Naiman (1992), acreditamos que o ensino de pronúncia na contemporaneidade parece apresentar técnicas e práticas que se revelam muito atrasadas se compararmos, por exemplo, ao ensino dos outros aspectos formais da LE. O que presumivelmente, aliado a diversos outros fatores que podem influenciar neste contexto, faz com que acreditemos que este ensino não está pronto para suprir as necessidades dos aprendizes e, conseqüentemente, corrobora para que estes não tenham um aprendizado plenamente satisfatório.

Sendo assim, acreditamos que provavelmente os aspectos fonético-fonológicos da língua estudada têm sido trabalhados em uma perspectiva “rotulada” de comunicativa, mas na realidade está arraigada de velhas práticas provenientes de métodos antigos de ensino de línguas.

Nesta seção, fizemos algumas considerações acerca de como o ensino de pronúncia em LE foi trabalhado à luz de diferentes métodos de ensino de línguas, bem como discutimos a respeito de como este ensino tem se dado atualmente. A seguir, nos concentraremos a algumas questões relacionadas ao ensino de pronúncia do inglês como LE no Brasil. Para isso, apresentaremos inicialmente algumas pontuações acerca da relação entre a formação do professor e o ensino de pronúncia de língua inglesa.

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE PRONÚNCIA DE INGLÊS COMO LE.

Muitos pesquisadores têm apresentado em seus estudos a importância do ensino dos aspectos fonético-fonológicos (Celce-Murcia; Brinton; Goodwin, 1996; Celce-Murcia; Brinton; Goodwin; Griner, 2010; Derwing; Munro, 1998, 2005, 2008; Yavas, 2006; Zimmer; Alves, 2009; Barreto; Alves, 2012), contudo, tais elementos não parecem receber tal relevância por parte de muitos docentes de LE, sendo por vezes, algo erradicado da prática destes profissionais (ALVES & BAUER, 2011).

Neste contexto, Morley (1994) aponta as seguintes considerações sobre atitudes e crenças do docente a respeito do ensino de pronúncia: a) pronúncia não é importante; b) os alunos vão aprender por si mesmos; c) pronúncia não pode ser ensinada e d) os professores

acham que não têm capacidade para trabalhar com pronúncia. Se tratando mais especificamente do ensino de pronúncia no contexto de língua inglesa como LE, Mattos e Souza (2007, p.84) argumentam que “por vários motivos, professores de inglês costumam deixar o ensino da pronúncia de lado, ou simplesmente não planejam sua inclusão nos programas de ensino por eles elaborados”.

Diante das afirmações apontadas acima, as seguintes questões mostram-se pertinentes para que reflitamos acerca deste cenário: Quais seriam as possíveis razões que contribuem para que diversos docentes de língua inglesa apresentem pensamentos e atitudes dessa natureza? Quais aspectos impossibilitam a prática do ensino pronúncia? Por que alguns professores não se sentem aptos para ensinar a pronúncia nas aulas de língua inglesa? Estas e tantas outras indagações surgem neste contexto, e um dos caminhos ao qual podemos encontrar soluções para tais perguntas possivelmente seja a formação do professor de língua inglesa. Dessa forma, consideramos que só podemos entender essa realidade em que se encontra o ensino de pronúncia de inglês se investigarmos como está sendo a formação dos profissionais dessa área.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO BRASIL

Os estudos acerca da formação do docente de língua inglesa vêm crescendo de maneira significativa nas últimas décadas, o que nos mostra que existem preocupações e inquietações a respeito da qualidade da formação desses profissionais, bem como a necessidade de constante revisão das práticas e abordagens de ensino e adequações às carências da sociedade com relação ao ensino de línguas (SANTOS, 2011).

Neste âmbito diversos autores traçam algumas considerações que nos indicam como tem sido a formação dos estudantes do curso de Letras-Inglês atualmente. Uma dessas considerações apontam que as instituições propõem um estudo obsoleto aos seus alunos e não são capazes de formar profissionais que o mercado de trabalho precisa (ALMEIDA FILHO, 2000).

Em consonância com Almeida Filho (2000), Farrell (2006) argumenta que as faculdades não preparam os formandos para a realidade da sala de aula. Ainda neste quadro, Gimenez (2009) argumenta que nós precisamos reconhecer que a formação dos professores de inglês tem sido insatisfatória. De acordo com a autora, é costumeiro não só em nosso país, como em outros países da América Latina, constatar que tais docentes apresentam índices

insuficientes de proficiência linguística e de despreparo profissional para enfrentar as situações adversas da maior parte das salas de aulas. Paiva (2003), por sua vez, discorre acerca da insuficiência da formação universitária e atribui essa situação a falta de junção entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Segundo a autora, as disciplinas pedagógicas desmembram a formação teórica da prática sem analisar e discutir o que é língua, o que é língua estrangeira e como aprendemos ou adquirimos esta língua.

Através dessas afirmações, verificamos que a formação de professores de inglês no Brasil encontra-se em uma situação preocupante. O ambiente de aprendizagem desses profissionais parece que está falhando no desempenho de seu papel. É válido frisar que ao nos referirmos ao “ambiente de aprendizagem” estamos levando em consideração todos os responsáveis que compõem os estabelecimentos de ensino superior, portanto os docentes, os órgãos superiores responsáveis pelo financiamento e gerenciamento destas instituições, bem como os discentes estão inseridos nesta concepção. Sendo assim, o não sucesso da educação dos docentes de inglês, perante o cenário apresentado, depende de todos os que estão envolvidos neste processo.

Dessa maneira, ao invés de apontarmos culpados neste percurso, consideramos que é necessário indicarmos possíveis lacunas e dificuldades que possivelmente têm inviabilizado uma formação adequada destes profissionais. Para isso, apresentaremos inicialmente o que as Diretrizes Curriculares anseiam para o profissional do curso de Letras, bem como as prováveis incongruências que observamos entre o que é desejável por este documento e aquilo que parece realmente ocorrer neste cenário.

2.1.2 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES

Explicitaremos a seguir, de forma sintética, os cinco tópicos presentes no texto das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras e suas respectivas caracterizações.

- ***Perfil dos Formandos***

Neste tópico, o texto expõe o objetivo do curso de Letras que é a formação de profissionais interculturalmente qualificados, aptos a lidar de forma crítica, com as linguagens, nos contextos oral e escrito, e cientes de sua integração na sociedade e das relações com o outro. Além disso, é relatado que independentemente da modalidade optada pelo formando, o profissional em Letras

deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (BRASIL, 2001, p.30).

- ***Competências e habilidades***

Nesta seção, é declarado que o graduando em letras deverá ser reconhecido por competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica. Portanto, segundo o texto, o curso de Letras deve colaborar para o aperfeiçoamento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

- ***Conteúdos Curriculares***

Neste ponto, é exposto que os conteúdos definidos básicos precisam estar relacionados as áreas dos Estudos Lingüísticos e Literários. Tais estudos devem ter como base a concepção da

língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das expressões culturais. Além disso, devem associar a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. Integrados a estes estudos, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras, aos quais incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência e cursos sequenciais. Se tratando especificamente das licenciaturas, deverão ser inseridos os conteúdos estabelecidos para a educação básica, as didáticas específicas de cada conteúdo e as pesquisas que as fundamentam.

- ***Estruturação do Curso***

Neste ponto, o documento propõe que os cursos incluam no seu projeto pedagógico os parâmetros para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

- ***Avaliação***

Neste último ponto, é proposto que a avaliação a ser realizada no curso deve constituir processo de desenvolvimento contínuo e de crescimento qualitativo, baseando-se nos seguintes aspectos:

- Coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico enquanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- Validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- Orientação acadêmica individualizada;
- Adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- Disposição permanente de participar de avaliação externa.

Diante dos tópicos citados, podemos observar que as Diretrizes apresentam muitos aspectos que são fundamentais para a formação do profissional de Letras. Porém, elas também parecem nos direcionar para a ampla incompatibilidade entre aquilo que é esperado por tal documento e o que realmente ocorre, por vezes, no contexto de educação de professores de línguas. Desse modo, apontaremos algumas problemáticas que exprimem essa visão de expectativa- realidade, as quais podem prejudicar o alcance de uma formação satisfatória desses futuros docentes à luz do que é indicado pelas Diretrizes.

Como pudemos constatar, o documento fala sobre o domínio do formando no que concerne o uso da língua nos seus diversos aspectos, bem como na recepção e produção de textos e conhecimento dos conteúdos referentes ao ensino fundamental e médio. Diante desta afirmação, podemos inferir que esse é um dos aspectos, que infelizmente, é almejado no curso de Letras, mas muitas vezes não é alcançado. Por diversas vezes isso acontece pelo fato de muitos estudantes saírem das escolas e entrarem neste curso sem ter um conhecimento básico da língua. Neste debate, concordamos com Walker (2003, p.44) quando ele fala acerca da “existência de um círculo vicioso no ensino de inglês em nível nacional”, no qual,

o mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico leva muitos estudantes a ingressar na faculdade de Letras sem nenhum domínio da língua inglesa. Por sua vez, muitas universidades e institutos de ensino superior não conseguem suprir tais deficiências, formando, deste modo, profissionais fracos nos seus cursos de licenciatura.

É conveniente mencionarmos que, ao concordarmos com essa situação exposta por este círculo vicioso, não estamos culpando as universidades por não conseguirem aniquilar as dificuldades dos formandos, o que gostaríamos de enfatizar é que o fortalecimento da ocorrência desse círculo só dificulta a materialização daquilo que é proposto pelas Diretrizes. Enquanto não buscarmos soluções para esta realidade, muitos outros formandos sairão das instituições “fracos nos seus cursos de licenciatura” e, por consequência, estarão proporcionando um ensino precário de língua inglesa para seus futuros alunos.

Outro aspecto que merece ser indicado aqui é o fato das Diretrizes falarem sobre uso de novas tecnologias e da utilização de recursos de informática na educação dos formandos. Mais uma vez, nos deparamos com algo que parece para diversas instituições e universidades não passam de desejos. Afirmamos isso, por sabemos que em muitos ambientes de formação de professores o investimento das políticas públicas é insignificante no que diz respeito a novas tecnologias. Portanto, a escassez desses elementos tecnológicos é grande e muitas vezes o único item desse caráter disponibilizado para os docentes se resume a um *Data show*. Como consequência, a inviabilização dos formandos entrarem em contato durante suas aulas com novas tecnologias as quais têm crescido tanto na sociedade contemporânea e têm sido ferramentas auxiliaadoras no contexto educacional, visto que tais inovações “tornaram mais visíveis as possibilidades de desenvolvimento de outras atividades de ensino e aprendizagem” (MUGNOL, 2009).

Como vimos, os itens pesquisa e extensão aliada ao ensino também são mencionados no documento e mostram-se como itens pertinentes em nossa discussão. Tais itens são apontados pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207, como elementos que são inseparáveis, sendo, portanto dever das universidades obedecer “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, Constituição, 1988).

A respeito deste princípio da indissociabilidade, podemos afirmar que o mesmo corresponde a um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que facilita a proximidade entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a independência teórica e prática dos estudantes e o sentido social do trabalho acadêmico. Desse modo, a efetivação deste princípio supõe a execução de projetos coletivos de trabalho que se referencie na avaliação institucional, no planejamento das atividades institucionais e na avaliação que leve em consideração o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p. 30).

Infelizmente, o que parece acontecer é o não cumprimento desse princípio dentro das universidades. Segundo Dias (2009, p.41) o que tem sido constatado ultimamente é o distanciamento entre pesquisa, extensão e ensino no ambiente de formação de professores, e um dos motivos disso acontecer é o grau de especialização dos docentes dentro das universidades. De acordo com o autor, um professor de nível superior quanto mais qualificado tende a optar por um desses itens. Ele também argumenta que o que tem se percebido na prática é que a alta qualificação e a instrução do docente fazem-no se afastar do ensino e extensão na graduação e se dedicar à pesquisa na pós-graduação. Sendo assim, estes elementos são vislumbrados como se não pudessem coexistir, nem muito menos serem integrados uns aos outros. Ainda neste âmbito, Maciel & Mazzilli (2010, p.13) citam que há uma “baixa incidência da possibilidade de práticas efetivas da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira”, uma vez que pouca associação entre as atividades da graduação e pós-graduação com a condução e ações de pesquisa e extensão é proporcionada aos docentes.

Aliados a estas concepções, acreditamos que muitas universidades ainda não incentivam os seus formandos a perceberem a importância que a integração da pesquisa, extensão e ensino têm na formação profissional dos mesmos. Além disso, muitos estabelecimentos de ensino superior não recebem o financiamento necessário para implementação de atividades dessa natureza. O que de certa forma, vai em contraponto com aquilo que é apontado na Constituição Federal de 1988 também em seu artigo 207 quando afirma que “as universidades gozam de autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. Lamentavelmente, muitas instituições não dispõem dessa autonomia e

dependem da distribuição de recursos e verbas que na maioria das vezes deve ser distribuída entre vários campus, o que por vezes implica a uma má distribuição desses meios e conseqüentemente a dificuldade dos estabelecimentos de ensino subsidiarem atividades de pesquisa, extensão e ensino.

Podemos atestar, portanto, que o não cumprimento o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino pode também ser um aspecto que impede uma formação satisfatória dos profissionais de Letras.

Por fim, gostaríamos de citarmos um outro ponto que merece nossa atenção: a relação entre teoria e prática entre os conteúdos curriculares dos formandos. Ao lermos o documento percebemos que o mesmo destaca a associação da reflexão teórico-crítica com os domínios da prática e diz que

o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso (BRASIL, 2001, p.31)

Entretanto, o que parece acontecer no contexto de formação de professores é o afastamento entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Como afirmam Korthagen e Kessels (1999)

a lacuna entre teoria e prática é construída dentro dos próprios cursos de formação de professores, quando os professores, educadores fazendo uso de uma abordagem ainda tradicional, fazem escolhas *a priori* de modelos teóricos a serem trabalhados com os futuros professores, com a expectativa de que os mesmos sejam implementados em sua prática profissional.

De acordo com Pereira (1999) e Pérez Gómez (1997) a predileção a formação teórica em detrimento à prática delinea a maioria dos programas de formação docente nas universidades do Brasil, uma vez que as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de conteúdo pedagógico têm sido pouco articuladas. Além dessa falta de conexão entre estas matérias, muitas vezes os professores durante o ensino de determinadas áreas de estudos dos formandos, destacam apenas o conhecimento teórico. Podemos evidenciar isso quando Burgess e Spencer (2007, p.207) comentam acerca do ensino que é oferecido nos cursos de formação de professores no que concerne os aspectos fonéticos e fonológicos. Segundo os autores, tais cursos “tendem a oportunizar aulas de fonética e fonologia de caráter puramente teórico, de um modo geralmente desvinculado de uma reflexão acerca da prática de ensino de tais aspectos”.

A falta de integração entre essas duas dimensões (teórica e prática), possivelmente também são aspectos que merecem uma maior atenção no ambiente de formação dos futuros professores. Um estudo que enfatiza a teoria e esquece a prática estimula a crença de que para ser um professor competente, basta ter o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (PÉREZ GOMES, 1995). Logo, os docentes poderão sair dos seus cursos com carências que possivelmente os afetará em algum momento em que precisarem utilizar os conhecimentos práticos de determinadas áreas ou conteúdos. Por consequência, os alunos podem acabar também adquirindo estas mesmas deficiências quando forem solicitados a realizar atividades de caráter prático.

Nesta seção, apresentamos algumas considerações acerca do contexto de formação dos professores de inglês no Brasil. Além disso, apontamos algumas problemáticas acerca do que é sugerido pelas Diretrizes para os cursos de Letras e aquilo que parece ser de fato vivenciado no ambiente de formação do docente de línguas. Em seguida, explicitaremos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa.

3.METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo realizada na Universidade estadual da Paraíba Campus III, Guarabira-PB e teve a participação de estudantes matriculados no curso de Letras-Inglês . A quantidade de estudantes que participou da pesquisa foi de dez alunos; cinco estudantes do oitavo período compondo o grupo 1 (G1) e cinco estudantes do primeiro período compondo o grupo 2 (G2). Para a coleta de dados optamos pela aplicação de questionários, um para os alunos do G1 (cf: Apêndice A) e outro para os alunos do G2 (cf: Apêndice B). Ambos os questionários continham dez perguntas (em português) sendo elas objetivas e subjetivas relacionadas à pronúncia em língua inglesa dentro do curso de Letras-Inglês. Todas as respostas foram coletadas individualmente por meio de gravação. Obtivemos o número de 100 respostas ao total, as quais constituíram o *corpus* da nossa pesquisa. Para análise desse *corpus*, fizemos um confronto entre as respostas dos participantes de ambos os grupos seguindo a sequência de perguntas expressas nos questionários. Nesse confronto, avaliamos as semelhanças e as diferentes apresentadas entre cada uma das respostas concedidas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentaremos os resultados que obtivemos através da aplicação dos questionários bem como discorreremos acerca de tais resultados.

4.1 A primeira questão para os grupos foi relacionada à prática do inglês pelos professores durante as aulas. Aos participantes do G1 questionamos se as aulas dos mesmos costumavam ser ministradas em inglês, e aos participantes do G2 se eles esperavam que suas aulas fossem ministradas em inglês.

Através das respostas do G1 observamos que apenas 20% dos participantes tinham suas aulas ministradas em língua inglesa. Já entre os participantes do G2, 60% deles informaram que desejavam que suas aulas fossem ministradas em inglês.

O que podemos observar diante das respostas apresentadas é que há uma expectativa por meios dos participantes do G2 de que se haja a prática da língua inglesa durante as aulas. E, fazendo um paralelo entre este resultado com as informações expressas pelos participantes do G1 podemos imaginar que o ambiente de estudos destes alunos no que concerne o exercício do inglês nas aulas, não condiz com aquilo que é almejado pelos estudantes do G2. Podemos afirmar, portanto que houve discordância entre as respostas dos participantes se considerarmos aquilo que é esperado pelos estudantes que estão ingressando no curso e a realidade vivenciada pelos egressos.

Nesse contexto, é possível inferirmos que a prática do inglês por meio dos professores nas aulas ainda é pequena, considerando o que fora citado pelos participantes do G1. Entretanto, é fundamental antes de qualquer coisa lembrarmos que essa é uma situação isolada, não sabemos se essa é a real circunstância de todos os outros estudantes do curso de Letras-Inglês campus III. Porém, é necessário afirmarmos que o cenário descrito pelos alunos do G1 não é algo positivo, pelo contrário, é algo preocupante. Se o curso é destinado para a formação de professores de língua inglesa, como os estudantes estarão aptos a ensinar uma língua a qual eles não têm contato? Concordamos com Schmitz (2009a, p.18), portanto quando o mesmo argumenta que todas as instituições de ensino superior precisam capacitar os estudantes nas quatro habilidades e que se a educação dos professores de idiomas não formá-los para falarem a língua estrangeira, nada estará sendo feito para o desenvolvimento do nível das escolas públicas ou particulares. Todavia, é crucial mencionarmos que não eliminamos a responsabilidade que o estudante de Letras-Inglês tem de tentar se aperfeiçoar nestas habilidades linguísticas, até porque sua formação não depende apenas de seu estabelecimento de ensino. A instituição pode disponibilizar um ensino que trabalhe estas habilidades dos

estudantes e outros aspectos necessários em sua constituição enquanto professor em progresso, mas eles devem buscar outros meios que auxiliem nesse processo. Atualmente existem inúmeras ferramentas que podem ajudar os estudantes neste aspecto. Uma delas, por exemplo, é o *My English On line*⁴(MEO).

Dessa maneira, acreditamos que seria interessante que os professores utilizassem mais o idioma nas aulas, pois ao inserir o inglês no ambiente dos alunos, eles estarão estimulando os estudantes a se adaptarem a ouvir a língua e provavelmente a praticá-la também. (SCHMITZ, 2009b p. 17). Para os estudantes seria interessante que estes procurassem ser mais autônomos e buscassem ferramentas que ajudem no seu desenvolvimento profissional.

4.2 A segunda questão tratou da motivação dos alunos em falar inglês durante as aulas. Para os participantes do G1 perguntamos se eles se sentiam motivados a falar inglês durante as aulas, e para os participantes do G2 se eles esperavam ser motivados pelos professores a falar inglês durante suas aulas.

Na análise das respostas foi apontado que 80 % dos participantes do G1 mostraram se sentir motivados a falar inglês durante as aulas. Um aspecto interessante mencionar aqui é que entre as respostas do G1 foi percebido que 60% dos participantes mencionaram em algum momento sobre a importância do professor nesse contexto, transparecendo assim que a motivação incitada por meio dos professores para com os alunos é um fator que faz com que os alunos sintam vontade de falar a língua inglesa durante as aulas. Observemos os relatos abaixo desses participantes:

R A3-G1: [...] Hoje eu no oitavo semestre sim eu tô mais a vontade. A gente tem que vê assim (...) Eu digo isso por causa da didática dos professores desse semestre porque tipo (...) do começo (...) no começo (...) vamo botar nos dois primeiros anos que eu entrei aqui tava muito vaga ainda (...) tava muito difícil de sentir a vontade a falar o idioma (...) agora assim com o amadurecimento até da turma toda hoje eu digo que tá mais fácil assim (...) dá mais uma vontade e tá mais fácil da gente falar .

R A4 - G1: [...] Depende do professor (...) tem professor que nos deixa mais a vontade que começa (...) inicia falando inglês e faz com que a gente pense realmente e trabalhe isso (...) porque é de extrema importância que a gente tenha esse vínculo com a língua.

⁴O MEO trata-se de um curso de inglês online (totalmente gratuito) do Programa Idiomas Sem Fronteiras. O MEO é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e destina-se aos alunos de graduação e pós-graduação de instituições brasileiras de ensino superior sejam elas públicas ou privadas. Além desse meio, os estudantes atualmente também podem encontrar na internet diversos sites que podem ajudá-los a desenvolverem suas habilidades durante o aprendizado de inglês. Acesso em: <<http://www.myenglishonline.com.br/>>

R A5 - G1: [...] Não às vezes não por esse motivo porque se o professor é (...) vinhesse assim incentivando a gente (...) motivando a gente a falar inglês (...) aí no caso ficaria melhor as aulas já que a gente está num curso né de língua inglesa.

Em relação às respostas dos participantes do G2, podemos afirmar que foram unânimes, e disseram que esperavam ser motivados a falar inglês durante as aulas.

Podemos considerar, portanto, que os grupos apresentaram semelhança entre suas respostas. Ambos os grupos dão importância à motivação em suas aulas, sugerindo assim que provavelmente a inserção deste aspecto em sala seria algo positivo e contributivo para os mesmos. No entanto, é pertinente destacarmos que a inclusão da motivação nas aulas não deve ser uma tarefa de mão única, em que se espera esta ação apenas dos professores, mas sim um trabalho integrado entre os docentes e discentes, ao passo que tal atividade facilite para que haja a inserção da língua inglesa no cotidiano da sala de aula.

Como aluna já presenciei de diferentes perspectivas essa questão da motivação nas aulas do curso de Letras-Inglês. Muitas vezes, por exemplo, observei que professores encorajavam os alunos a falarem em inglês durante as aulas, mas muitas vezes isso se tornava uma experiência sem êxito, porque alguns deles não aceitavam esse incentivo. Por muitas vezes os alunos tinham esse comportamento simplesmente por não concordarem com a maneira que o professor propunha isso ou até mesmo por se sentirem envergonhados com sua pronúncia. Diante disso, acreditamos que seria necessária uma maior flexibilidade nos professores e alunos, de modo que ambos estejam dispostos a observar como a motivação pode contribuir para o ambiente dos mesmos.

A motivação nas aulas pode trazer benefícios para os alunos e colaborar na construção de um aluno mais autônomo. Segundo Paiva (1998), o professor pode colaborar na formação de aprendizes mais bem-sucedidos e autônomos, estimulando os mesmos a se responsabilizarem por sua própria aprendizagem. Por outro lado, os alunos devem entender que “o desejo de alcançar algum objetivo é a base da motivação e, se ela for forte o bastante, provoca a decisão de agir” (HARMER, 2007, p. 20). Portanto, o aluno precisa estar consciente do objetivo que ele quer e aliado a motivação ter o desejo de alcançar tal propósito.

4.3A terceira questão foi feita para os dois grupos, nela os participantes deveriam enumerar o grau de importância para o aprendizado de língua inglesa dentre as seguintes habilidades: leitura, fala, pronúncia, escrita, compreensão oral e conhecimento gramatical.

Em análise as respostas do G1, pudemos concluir que os participantes escolheram como prioritárias as habilidades de leitura, compreensão oral e fala. Desse modo, constatamos

que nas respostas de todos os participantes a leitura variou entre primeira e terceira colocada. A compreensão oral por 80% dos participantes também variou nas três primeiras posições. A fala por 60% dos participantes foi escolhida entre primeira e segunda colocação. Já as habilidades de escrita, conhecimento gramatical e pronúncia foram as que mais ocuparam as últimas posições. A escrita por 60% dos participantes foi elencada entre quarta e sexta posição. O conhecimento gramatical por todos os participantes foi enumerado entre as posições quinta e sexta. Já a enumeração da pronúncia por 80% dos participantes variou entre o quarto, quinto e sexto lugar.

Ao examinarmos as respostas dos participantes do G2 observamos que as habilidades que tiveram destaque nas primeiras posições foram a fala, a leitura e a pronúncia. Sendo assim, concluímos que a fala por 80% participantes foi enumerada na primeira e terceira posição. A leitura por todos os participantes variou entre a segunda e a terceira colocação. Já a colocação da pronúncia por 100% participantes variou da primeira à terceira posição. As últimas posições foram destinadas à escrita, compreensão oral e conhecimento gramatical. A colocação da escrita variou entre quarto e quinto lugar por 100% dos participantes. A compreensão oral por 60% dos participantes foi elencada na quinta colocação. Por fim, o conhecimento de gramática por 80% dos participantes obteve a sexta colocação.

Antes de pontuarmos nossas considerações sobre este resultado, é interessante expressarmos que todas as habilidades possuem importância no aprendizado de qualquer língua, nosso propósito não foi estabelecer predileção entre as mesmas, mas observar como os alunos viam cada uma das habilidades citadas de acordo com o contexto proposto.

Em suma, pudemos atestar que houve semelhança entre as respostas de ambos os grupos, em especial no que diz respeito ao item conhecimento gramatical. Este aspecto de acordo com os relatos dos participantes parece não ser o fator mais relevante para o aprendizado da língua inglesa. Tal resultado nos sugere que os alunos que estão no primeiro período e os egressos na condição de futuros professores, possivelmente irão ensinar a língua inglesa para seus alunos através de uma perspectiva que não privilegiará as regras e a estrutura da língua.

Vale salientar que também identificamos diferença nas respostas dos grupos no que concerne ao item pronúncia. De acordo com a análise dos relatos, pudemos constatar que para os alunos do G1 a pronúncia não pareceu ser um elemento de tanta relevância se comparado com as colocações das demais habilidades, diferente do G2 que apresentou uma maior importância a tal aspecto, a elegendo entre as primeiras posições (1,2 e 3).

4.4 Na quarta questão perguntamos aos participantes do G1 se eles tinham dificuldades com a pronúncia em inglês, e se caso eles tivessem deveriam dizer quais eram suas maiores dificuldades. Já para os participantes do G2 questionamos se eles achavam a pronúncia do inglês difícil de ser entendida e de ser praticada, depois eles deveriam justificar suas respostas.

Nas respostas do G1 observamos que 80% dos participantes afirmaram ter dificuldades com a pronúncia em inglês. Através dos relatos podemos observar quais foram as dificuldades citadas pelos mesmos:

R A1- G1: [...] Sim (...) com certeza (...) eu tenho uma certa dificuldade quando uma palavra termina em Th e a próxima em s.

R A2-G1: [...] Claro que eu tenho (...) é com relação as vogais que em português nós temos acredito que 5 e em inglês é(...) tem bem mais vogais (...) varia de autor para autor (...) são as vogais .

R A4-G1: [...] Sim (...) eu tenho dificuldades sim em algumas palavras (...) as maiores dificuldades é (...) pra mim eu acho que o mais difícil são palavras que a gente não conhece (...) que a gente se depara com ela é (...) de realmente a questão da fonética de (...) de saber é (...)pronunciar a sílaba mais forte (...) a sílaba mais fraca dentro da palavra (...) isso é difícil .

Nas respostas dos alunos do G2, pudemos observar que 60% deles não compreendem a pronúncia do inglês como algo difícil de ser entendido e de ser praticado. Os outros 40% dos participaram afirmaram achar a pronúncia do inglês difícil de ser entendida e praticada. Ao justificarem suas respostas, os participantes do G2 expuseram as seguintes considerações:

R A1-G2: [...] Não porque eu sempre já tive uma influência da minha prima desde criança então(...) por causa disso eu sempre tive mais facilidade mesmo.

R A2-G2: [...] Eu não acho ela difícil de ser entendida e de ser praticada (...) é tudo uma questão de oportunidade que você tem e de querer aprender (...) só isso.

R: A3-G2 [...] Eu acho que não (...) eu acho que é o simples fato de você querer aprender a língua e se você querer realmente você consegue (...) é uma coisa que você pode ficar treinando de várias formas e que pode ser facilmente (...) facilmente não mas com certo querer pode ser aprendida .

R A4-G2: [...] Sim. É (...) pela falta de prática e de ouvir também outras pessoas (...) o convívio né.

R A5- G2: [...] Muito porque é complicado pra gente que é brasileiro falar inglês sem ter tido conhecimento algum tipo (...) sem ter feito cursinho e tal (...) não tanto de ser entendida mas de ser praticada.

Ao analisarmos as respostas de ambos os grupos, percebemos que houve uma pequena diferença entre as informações expressas pelos mesmos no que concerne as dificuldades dos participantes no item pronúncia em língua inglesa.

Acreditamos que talvez obtivemos este resultado pelo fato de os participantes do G2 até a realização desta pesquisa, não tiveram ainda um contato tão próximo com os aspectos relacionados a pronúncia do inglês como os alunos do G1 provavelmente já vinham tendo. A disciplina de Fonética, por exemplo, só é lecionada a partir do segundo período, então há grande possibilidade destes participantes ainda não terem oportunidade de conhecer algumas características da pronúncia em inglês. Afirmamos isso porque por muitas vezes os estudos de Fonética e Fonologia em língua inglesa são consideradas disciplinas complicadas e de difícil entendimento para muitos alunos. E por vezes, durante ou após o estudo dessas áreas, os mesmos passam a considerar a pronúncia da língua bastante complexa.

Percebemos isso ao analisarmos mais especificamente os relatos dos alunos do G1 através deles, pudemos constatar que mesmo que a disciplina de estudos fonéticos e fonológicos da língua inglesa já tenha sido trabalhada em suas aulas, eles ainda possuem dificuldades nessa área. O que nos sugere que estes futuros professores caso não tentem sanar essas dificuldades fora da sala de aula, possivelmente sairão do curso com essas deficiências. Desse modo, isso os afetará em algum momento em que estiverem lecionando e conseqüentemente também afetará os seus alunos. Podemos confirmar isso quando Holden & Rogers (2002) argumentam que os alunos tendem a imitar os seus professores, o que nos leva a crer que caso os professores apresentem dificuldades com a pronúncia, haverá grande chance de os alunos também absorverem tais dificuldades.

Nesse sentido, acreditamos que a instituição poderia tentar amenizar essa realidade vivenciada pelos estudantes buscando implementar um número maior de grupos de estudos e extensões relacionados a Fonética e Fonologia de língua inglesa, visto que a quantidade de atividades relacionadas à essas áreas ainda é muito pequena em nosso campus. A ampliação dessas atividades com certeza seria uma maneira de incentivar uma melhora na qualidade da formação desses estudantes.

4.5 A quinta questão para ambos os grupos se referiu ao termo “pronúncia deficiente”. Para os para os participantes do G1 questionamos se eles acreditavam que uma “pronúncia deficiente” poderia prejudicar a comunicação, também solicitamos que eles justificassem suas respostas. Para os alunos do G2 investigamos o que eles entendiam a respeito do termo “pronúncia deficiente”.

Em relação às respostas do G1, 60% dos participantes disseram que uma pronúncia deficiente pode prejudicar a comunicação. Os demais apontaram opiniões diferentes. Observemos as justificativas dos alunos abaixo:

R A1- G1: [...] Eu acredito que sim é (...) em muitos momentos por exemplo na aula (...) houve um problema de comunicação porque alguns dos meus colegas pronunciaram algumas palavras erradas (...) os professores não entendiam (...) então sempre havia um choque de comunicação.

R A2-G1: [...] Com certeza é (...) a forma de falar vai modificar (...) por exemplo quando a gente fala leave-live a gente pode confundir deixar com viver -morar (...) it pra coisa-animal com eat que é comer (...) então pode sim.

R A3-G1: [...] depende de muitas coisas (...) assim (...) se você consegue falar creio que quem é nativo ou quem conhece o idioma mesmo a pronúncia não sendo perfeita vai ter um total entendimento (...) então acredito que uma pronúncia deficiente pode prejudicar mas não prejudica tanto a gente conseguindo passar o que tá sendo abordado o que tá sendo falado é o que vale (...) então eu acho que dá pra conseguir com uma pronúncia deficiente (...) a gente consegue assim(...) ter a comunicação sem dúvidas.

R A4- G1: [...] Depende de quem é meu ouvinte certo (...) acredito que se eu converso com uma pessoa é (...) que domina a língua inglesa ele vai conseguir me compreender independente de eu ter faltas em algumas pautas. Porém (...) se eu vou trabalhar é (...) com pessoas que tem o mesmo déficit que eu (...) que são pessoas que tão aprendendo a língua (...) sim isso atrapalha a comunicação.

R A5- G1: [...] Com certeza porque é (...) tem que ter essa compreensão oral né (...) se você não entendeu o que aquela pessoa tá falando aí não vai ter comunicação então isso já é certo mesmo é um fato.

No que se refere às respostas dos participantes do G2, verificamos um estranhamento de alguns alunos em relação ao termo “pronúncia deficiente”, um dos participantes inclusive

falou nunca ter ouvido esta expressão. Como podemos observar, as justificativas das respostas foram bem variadas:

R A1-G2: [...] Provavelmente alguém que não sabe ainda a pronúncia correta de alguma palavra e fica tentando e errando porque nunca teve alguém pra ajudar (...) pra corrigi-lo (...) acho que é isso.

R A2-G2: [...] Nunca ouvi essa palavra (...) pronúncia deficiente deve ser a forma errada de pronunciar (...) não forma errada mas a forma que você conhece em seu meio (...) acho que é isso aí .

R A3-G2: [...] Pronúncia deficiente (...) eu acho que é porque pela questão da (...) assim relacionado ao inglês né? (...) pela questão que as palavras do português não são formadas da mesma forma que as do inglês (...) então como a gente é acostumado (...) a gente é alfabetizado em português (...) pode ser que na hora da pronúncia em inglês tenha essa deficiência por não saber juntar uma palavra em inglês como ela se junta em português (...) acho que pode ser isso.

R A4-G2: [...] Pronúncia deficiente (...) seria é não pronunciar aquele idioma corretamente pelo fato de não conviver com ele não ter muito contato com pessoas que falam e isso acho que (...) acredito que deriva a deficiência né?

R A5-G2: [...] Eu acho que uma pronúncia mais complicada.

Observando as respostas dos participantes do G1, pudemos identificar que a maior parte do grupo mostrou acreditar que uma pronúncia deficiente é algo nocivo a comunicação, porém o que mais nos chamou a atenção foi o ponto de vista de alguns dos participantes que apontaram opinião contrária a essa. Segundo eles, durante a comunicação com alguém que “domina” a língua inglesa ou até mesmo com um nativo, a pronúncia deficiente não será prejudicial.

Diante deste cenário, consideramos que essa visão dos participantes poderá em algum momento frustrá-los durante alguma situação comunicativa que eles tenham futuramente, pois presumivelmente nem sempre um nativo vai ter um “total entendimento” de alguém que apresente carências em sua pronúncia. Como consequência, a inteligibilidade não será alcançada, ou seja, o falante com uma pronúncia deficiente não conseguirá obter uma comunicação satisfatória.

No que se refere às respostas dos participantes do G2 pudemos observar diversas opiniões sobre o termo “pronúncia deficiente” e até mesmo o desconhecimento sobre tal expressão. O que de fato podemos considerar até natural considerando o pouco tempo de estudo que os participantes desse grupo possuem. Contudo, acreditamos que essa fase em que

os participantes estão seria pertinente que houvesse um trabalho de conscientização para os mesmos em relação à importância da pronúncia em inglês nas situações comunicativas em que precisamos utilizar o idioma. Essa conscientização não partiria do princípio de se buscar uma pronúncia igual de falantes nativos, mas sim da perspectiva de estimular os futuros professores a entenderem como a pronúncia é essencial para uma comunicação eficaz. Tal atitude certamente contribuiria para que os alunos futuramente não chegassem à conclusão do curso com uma visão equivocada sobre a relevância da pronúncia durante a comunicação em inglês.

4.6 O sexto questionamento foi relacionado ao ensino de pronúncia na formação dos alunos. Para os participantes do G1 questionamos se eles acreditavam que o ensino de pronúncia era importante para sua formação como futuro professor, também pedimos que eles justificassem suas respostas. Para os participantes do G2 perguntamos se eles esperavam que o ensino de pronúncia tivesse um grande enfoque em sua formação, os alunos também tiveram que justificar suas respostas.

Em análise as respostas, constatamos que todos os participantes do G1 acreditam na importância do ensino de pronúncia em sua formação. Vejamos os relatos dos alunos do G1:

R A1-G1: [...] Sem dúvida vai ser importante (...) eu acho que é importante pra os alunos aprenderem algumas pronúncias chaves que no Brasil isso é muita dificuldade (...) como por exemplo a questão do th. Eu acho que essa é uma coisa que eu vou procurar dar uma atenção especial quando eu for professora.

R A3-G1: [...] Eu acho que sim porque como eu venho de escola pública eu vejo também tem uma má formação de professores principalmente nesse ponto (...) a pronúncia. Muitas palavras que a gente aprende errado já desde a infância e quando chega na universidade ou vai estudar inglês vê que é totalmente diferente. Eu acho que a pronúncia sim é um ponto importante (...) não é o um ponto mais importante (...) assim (...) o mais importante eu não acho o mais importante (...) igual a gramática (...) eu também não acho a gramática uma das mais importantes (...) mas a pronúncia sem dúvidas pra você que é professor de línguas tem que tentar mesmo se aperfeiçoar (...) então é isso.

R A4-G1: [...] Com toda certeza (...) muito importante (...)por que? (...) Porque é impossível a gente estar em uma sala de aula ou até alcançar patamares mais rigorosos (...) mais altos na nossa profissão acadêmica se a gente não tem uma pronúncia correta (...) certo. Então é de fundamental importância que a gente realmente tenha um estudo mais aprofundado dessa área pra que a gente possa se sair bem em provas orais ou provas até (...) é (...) como eu posso dizer (...) provas

que a gente possa vir a fazer pra trabalhar em algumas áreas (...) como por exemplo uma prova da Uepb que a gente precisa trabalhar com a parte da oralidade .

R A5-G1: [...] Eu acredito que seja muito importante (...) é e por que assim (...) Essa questão vai motivar a gente (...) a gente vai buscar mais quando a gente tem esse lado a gente vai explorar mais tanto é que eu sinto que no início do curso tinha mais isso (...) essa prática era mais frequente e eu até gostava (...) no final do curso passou a diminuir com poucas cadeiras de inglês no final do curso que eu achava que ia ser até o final do curso é (...) ter cadeiras específicas assim (...) de pronúncia e tudo mais (...) pronto (...)o que me frustrou foi essa questão que eu achava que ia ter mais fonética (...) que a fonética não ia só ser duas cadeiras de fonéticas e não apenas duas porque a gente tendo a fonética a gente iria se aprofundar mais na escrita a gente ia vê como aquela palavra era pronunciada melhor através do estudo da fonética e fonologia.

R A2-G1: [...] Eu acredito que sim porque quando a gente não tem a noção fonética das palavras a gente sente muita dificuldade até mesmo para compreender (...) quando agente passa a entender melhor a fonética a gente tanto compreendemos melhor quanto fala melhor.

Os participantes do G2 também em sua totalidade afirmaram que desejam que a pronúncia tenha um tenha um grande enfoque durante sua formação. Vejamos os relatos dos participantes do G2:

R A1-G2: [...] Sim porque a pronúncia é muito importante caso você queira sair para algum país e precise conversar com um nativo (...) pra eles poderem entender bem também.

R A2-G2: [...] Sim por conta que eu pretendo viajar pra fora e isso vai ser excepcional na minha carreira profissional.

R A3-G2: [...] sim eu acho que a pronúncia principalmente é muito importante porque é basicamente a chave (...) a gente tem que saber pronunciar corretamente de acordo com todas as leis gramaticais que tem no inglês e que o foco nisso seria bastante importante.

R A4-G2: [...] sim porque isto vai me fazer facilitar ela na sala de aula (...) tanto na sala de aula (...) para dar aula (...) que a gente estuda para dar aulas, como em outras (...) no dia a dia (...) contato com outras pessoas que também falam o mesmo idioma.

R A5-G2: [...] Por que se a gente pronunciar errado já pode ter outro significado e futuramente quando a gente for lecionar as aulas de inglês se a gente falar errado pra os alunos eles vão entender outra coisa.

Em análise as informações de ambos os grupos pudemos identificar que houve semelhança entre as respostas, tanto os participantes do G1 como do G2 possuem uma concepção de que o ensino de pronúncia é importante para suas formações. No entanto, percebemos certo contraste quando comparadas as justificadas apresentadas entre os grupos. Todos os participantes do G1 parecem idealizar o ensino de pronúncia como algo que seja necessário para um professor em formação, já entre os participantes do G2 notamos que apenas 60% parece conceber o ensino de pronúncia como aspecto importante para sua formação enquanto professor, os outros 40% dos participantes falam do ensino de pronúncia como algo relevante apenas para alguma experiência de viagem para fora do país ou para contato com nativos.

Inúmeras questões podem estar associadas a esse contraste encontrado entre as respostas do G1 e G2. Podemos sugerir que uma dessas questões pode estar relacionada a própria maturidade que os participantes do G1 podem ter adquirido ao longo do curso. Por eles já terem mais tempo com os estudos acadêmicos, possivelmente já puderam notar a importância que o ensino de pronúncia tem para a formação do professor de inglês.

Como já citamos acima esse destaque ao ensino de pronúncia para a formação do professor também foi apontado nas respostas do G2, porém dentre as justificativas apresentadas pelos alunos deste grupo, a concepção apontada por 40% dos alunos não corrobora para um olhar ao ensino de pronúncia como aspecto contributivo para sua condição enquanto futuro professor, mas como algo que vai ajudá-los quando eles precisarem viajar para fora do país. E isso parece ser algo preocupante, pois tal concepção caso permaneça no pensamento desses alunos poderá fortalecer a ideia de que a universidade é o lugar ideal para aprender a língua inglesa ou para aperfeiçoamento de pronúncia, o que na verdade não é.

Concepções como estas devem ser desmistificadas desde cedo, os alunos precisam entender que a universidade não pode ser vista como um cursinho de idiomas e sim o ambiente que tem o papel de formá-los para desempenharem a função de professores. Além disso, eles precisam entender que o ensino de pronúncia deve ser um grande aliado em sua formação, pois futuramente eles estarão lecionando e necessitarão ter o conhecimento acerca desta área para poder instruir os seus alunos de forma adequada.

4.7 A sétima questão referiu-se ao ensino de pronúncia nas aulas dos participantes. Aos participantes do G1 perguntamos como eles avaliavam o ensino de pronúncia em suas aulas, depois eles deveriam justificar suas respostas. Para o G2 indagamos como eles desejavam que fosse o ensino de pronúncia em suas aulas.

Em análise as respostas identificamos uma insatisfação dos alunos do G1 no que diz respeito o ensino de pronúncia em suas aulas. Apenas 20% dos participantes deste grupo considerou o ensino de pronúncia “bom”. Como podemos observar nos relatos abaixo, alguns participantes tiveram pouquíssimo contato com os estudos de Fonética e Fonologia da língua inglesa:

R A1- G1: [...] Bom (...) no meu caso nas cadeiras de fonética foram ministradas por um professor que não era da área de fonética (...) então não foi uma coisa assim (...) muito profunda né (...) a gente basicamente aprendeu só os símbolos e tal (...) mas ajudou bastante né

R A2-G1: [...] na verdade assim (...) nós temos necessidade de ter mais aulas em inglês e a partir daí avaliar porque praticamente nós não temos (...) tivemos a disciplina de fonética onde a gente aprendeu algumas coisas básicas símbolos fonéticos mas desde então foi só isso.

R A4-G1: [...]Precário eu acho que deveria sim existir cadeiras (...) um maior número de cadeiras que trabalhassem a questão da pronúncia e não só da gramática em si(...) até porque é (...) a gente como estudante a gente sabe que tem que pegar a gramática e estudar em casa porque a gente vai precisar disso (...) então assim (...) acho que a pronúncia realmente deveria ser trabalhada de forma mais específica na Uepb.

R A3-G1: [...] Aqui na universidade muito pouco foco se fala no ensino de (...) aqui foca mais no estudo o chamado estudo tradicional que a gente vai sair aqui pronto pra dar aula ensino fundamental (...) ensino médio então eu creio que aqui ainda é muito fraco em relação a um estudo realmente de pronuncia na língua inglesa.

R A5-G1: [...] (...) Eu tô em dúvida entre ótimo e bom, eu acredito que seja bom.

Nas respostas do G2 foi percebido que os participantes em sua maioria esperam que o ensino de pronúncia seja mais interativo e citam elementos que eles desejam que façam parte desse ensino como podemos observar abaixo:

R A1-G2: [...] Um ensino mais interativo (...) por exemplo com músicas leitura em grupo vídeos mesmo legendados ou não (...) coisas desse tipo.

R A1-G2: [...] Assim (...) Eu espero que seja mais em forma de música porque (...) por conta que ficar lendo assim (...) a professora fala mas a gente que tem que (...) a gente vai ler e lê do jeito que entende na música não a gente escuta na forma certa de se falar você já transfere daquela forma diferente de você ler.

R A3-G2: [...] Acho com leitura é muito importante, (...) acompanhando a leitura (...) acho que assistindo filmes ou séries (...) passar na aula vídeos (...) acho que até mesmo karaokê acho que ajuda bastante (...) é uma ideia boa.

R A4-G2: [...] através de diálogos rodas de conversas interação entre o grupo e o professor.

Como podemos perceber, há uma insatisfação entre os alunos do G1 no que concerne o ensino de pronúncia em suas aulas, diante disso consideramos que alguns pontos relatados pelos participantes merecem ser destacados. Primeiro é que 40% dos participantes citaram que o aprendizado de pronúncia durante o estudo a disciplina de Fonética proporcionou-lhes apenas o aprendizado de símbolos fonéticos. O segundo ponto se refere ao fato de que um deles também afirmou que estudou Fonética com um professor que não era dessa área.

Temos então duas situações que não parecem ser muito contributivas para o aprendizado acerca da pronúncia em inglês em um contexto de formação de professores. A fonética de língua inglesa não se restringe apenas a símbolos, os alunos precisam também ter contato com aspectos característicos dessa área de estudo, como por exemplo, *stress*, ritmo, entonação entre outros. É pertinente também citarmos que esse contato não deve se limitar apenas a teoria, os estudantes necessitam também de um conhecimento prático desses aspectos.

Bem como afirma Brasil (2001, p. 57) “todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática”. Sendo assim, não podemos renegar o caráter prático que deve ser inserido aos estudos fonéticos e fonológicos do inglês na formação dos docentes de inglês. Portanto, compreendemos que seria interessante que houvesse uma reflexão por meio da instituição e dos envolvidos com a grade curricular do curso, de modo que tentassem proporcionar uma melhoria ao ensino no ensino de Fonética e Fonologia para os alunos de Letras-Inglês de nosso campus, favorecendo um ambiente de estudos em que a teoria e a prática fossem trabalhadas de forma integradas.

No que se refere ao segundo ponto, antes de qualquer coisa precisamos afirmar que sabemos o quanto nossa universidade tem limitações e empecilhos, porém acreditamos que seria interessante se os responsáveis pudessem reavaliar a distribuição dos professores e de suas disciplinas no curso de Letras-Inglês, de maneira que tentassem ao máximo selecionar profissionais especializados de acordo com as áreas de estudo de cada um. Talvez essa seria uma forma de evitar que alguns professores viessem a se sentir insatisfeitos com a disciplina que lhe fora estabelecida. Possivelmente, essa poderia ser uma alternativa para estimular os

professores a desempenharem um trabalho mais produtivo por estarem trabalhando com a área a qual eles têm mais familiaridade e também seria uma maneira de melhorar o aproveitamento dos alunos em determinada matéria já que eles teriam aula com um docente especializado naquele campo de estudo.

Em relação às informações apresentadas pelos participantes do G2, sugerimos que a universidade e o corpo docente também pensem a respeito de como os professores podem trabalhar os aspectos relacionados a pronúncia em sala de aula. Percebemos através dos relatos dos alunos que eles esperam por um ensino de pronúncia interativo, através de músicas, séries, vídeos etc. Assim sendo, compreendemos que esses elementos poderiam ser inseridos nas aulas de pronúncia, além de uma possível materialização da relação teoria-prática em sala de aula, provavelmente seria uma forma de estimular a interação dos alunos com as aulas.

4.8 Na oitava questão perguntamos aos participantes do G1 se eles enquanto futuros professores pretendiam orientar seus alunos acerca da pronúncia em inglês. Aos participantes do G2 questionamos se eles achavam importante que o professor orientasse os seus alunos acerca da pronúncia em inglês, depois eles tiveram que justificar suas respostas.

Se tratando das respostas, verificamos que entre os participantes do G1 20% deles apresentou resposta insuficiente, 80% afirmaram que pretendem orientar os seus alunos acerca da pronúncia em inglês. Observemos os relatos destes participantes:

R A1- G1: [...] Sim com certeza eu vou procurar dar uma atenção (...) dar um foco à questão da pronúncia.

R A2- G1: [...] Com certeza eu tava fazendo isso com uma turma umas duas semanas atrás (...) por exemplo conversando sobre a pronúncia porque português a gente aprende as sílabas (...) a pronunciar as famílias ba, be (...) essas coisas e eu tava tentando ensinar eles mas existia uma dificuldade porque uma vogal em determinada frase ou determinada palavra se falava de um jeito e a mesma vogal em outra palavra de uma forma diferente então isso gera dificuldade (...) muitas vezes a pessoa precisa conhecer a palavra pra saber como se pronuncia.

R A4- G1: [...] Sim (...) com toda certeza.

R A5-G1: [...] Eu pretendo porque no caso assim (...) eu não gostaria de fazer o que eu vi presenciei no estágio de observação porque lá é (...) no caso a professora falava em português e no caso (...) mesmo que ela tentasse falar em inglês os alunos não entendessem, mas ela tinha que introduzir o inglês porque como ela falou “gente eu sou professora de inglês não de português então eu

tenho que falar em inglês” então eu acho assim(...) quando mais ter contato melhor então eu iria focar mesmo a questão da língua inglesa.

Sobre as respostas dos participantes do G2, identificamos que todos os participantes afirmaram achar importante que o professor oriente seus alunos acerca da pronúncia em inglês. Nas falas abaixo podemos observar as justificativas apresentadas pelos mesmos:

R A1-G2: [...] Sim porque se não tiver alguém ajudando a compreender vai acabar dificultando muito pra o aluno no entendimento dele.

R A2-G2: [...] Importante no modo que através da pronúncia que você vai desenvolvendo outros fatores que levam a você a aprender o inglês.

R A3-G2: [...] Com certeza, eu acho que o professor tem que dar todo apoio e tá sempre assim (...) talvez não seja tão obrigatoriamente mas seria muito bom se eles pegassem mais no pé das pessoas para que elas pronunciassem de maneira certa quando alguém vê (...) quando eles vissem na sala alguém falando alguma coisa errada já ajuda com a pronúncia das palavras por que ai já vai ajudando (...) já vai ensinando.

R A4-G2: [...] Sim é por que assim (...) talvez (...), isso vai fazer com que a prática a gente melhore com o tempo (...) no início é difícil mas é importante.

R A5-G2: [...] porque se a gente pronunciar errado já pode ter outro significado e futuramente quando a gente for lecionar as aulas de inglês se a gente falar errado os alunos eles vão entender outra coisa.

Através da análise das respostas a este questionamento, pudemos constatar que houve semelhança entre as informações apresentadas pelos participantes do G1 e do G2. Ambos os grupos parecem estar conscientes da importância de se orientar os alunos acerca da pronúncia do inglês.

Este resultado mostra-se como algo interessante já que segundo Piske (2007), Mattos e Souza (2007), Alves (2012), Alves & Bauer (2011) o ensino de pronúncia nas escolas tem sido bastante desprezado. Desse modo, através dos relatos dos participantes consideramos que estes futuros professores estão dispostos a modificar um pouco dessa realidade e a criar um ambiente em sala de aula, no qual os alunos terão uma maior relação com a pronúncia em língua inglesa.

4.9 A nona questão foi relacionada à pronúncia dos participantes. Para os participantes do G1 perguntamos como eles avaliavam sua pronúncia, se procuravam aprimorá-la fora da sala de aula e de que maneira faziam isso. Para G2 indagamos como eles avaliavam sua pronúncia, como esperavam que ela estivesse até o fim da graduação e como eles achavam que podiam aprimorá-la fora do contexto de sala de aula.

Nas respostas relacionadas à avaliação da pronúncia, os participantes do G1 não pareceram estar satisfeitos com sua pronúncia. Todos também disseram que aprimoravam a pronúncia fora da sala de aula. Vejamos as respostas dos alunos do G1 sobre estes questionamentos:

R A1-G1: [...] Sim sem dúvida (...) eu costumo usar um método que é o *shadow reading* que sempre que eu tô lendo em inglês eu procuro baixar o *áudio book* e ler ouvindo (...) isso me ajuda bastante (...) também sempre que eu tenho dúvida em alguma palavra eu checo a transcrição fonética (...) sempre procuro é (...) polir minha pronúncia o máximo possível. Eu acho que é regular.

R A2-G1: [...] Eu acredito que sei lá (...) um 7 porque eu me esforço através de vídeos aplicativos que a gente baixa na *play store* pra o *android* mas eu não tenho contato com nativos (...) então assim (...) eu acho que seria uma forma de treinar mais efetivamente a pronúncia através de nativos porque os cursos de inglês ou de idiomas a gente tem contato com professores brasileiros consequentemente a pronúncia deles é influenciada pelo nosso sotaque né e pra melhorar a pronúncia acredito que sim deveria termos contato com professores nativos porque o que se pode fazer é através de aplicativos (...) estudar (...) mas com certeza se tivesse um nativo seria bem melhor para aprender .

R A3-G1: [...] A minha pronúncia eu acho ela mediana (...) de mediana pra mais baixa assim de mediana pra mais fraca. Eu tento aprimorá-la (...) eu acho assim (...) eu vejo muitos vídeos na internet tem muitas aulas na internet ensinando assim (...) a gente assim (...)até alguns alunos da minha sala a gente tenta até imitar mesmo o sotaque como americanos britânicos falam eu acho que é muito bom esse exercício (...) então é isso.

R A4-G1: [...] Sim eu sempre busco através de é (...) filmes séries e também através de alguns manuseios na internet que trabalha a questão da pronúncia. Eu acho que ainda pode melhorar (...) eu ainda considero que eu tenho algumas dificuldades.

R A5-G1: [...] Assim (...) a minha pronúncia não é assim (...)é(...) como eu gostaria que fosse (...)Procuró (...) procuro aprimorar através de é(...) filmes(...) através de músicas (...) livros também e no caso o contexto social mesmo assim né . Eu costumo buscar isso porque isso até melhora né a minha aprendizagem.

Nas respostas dos participantes do G2 também observamos uma insatisfação no aspecto da pronúncia, mas todos parecem estar esperançosos que ela esteja melhor até o fim da graduação. Vejamos agora as repostas do G2 aos questionamentos:

R A1-G2: [...] Eu avalio como ainda imperfeita (...) ainda pode melhorar em muita coisa (...) já até o fim da graduação espero que ela tenha melhorado bastante e o aprimoramento fora da aula eu já faço isso (...) eu costumo muito assistir filmes legendados (...) assistir série (...) ouvir muitas músicas sempre em inglês (...) além de também procurar alguns livros pra leitura.

R A2-G2: [...] se fosse pra dar de 1a 10a minha estaria em 1 e o que eu espero pra o fim do curso é que ela esteja pelo menos em 7 porque tá muito difícil pra mim. Eu acho que só mesmo viajando pra outro país porque aqui não dá pra aprimorar (...) porque se você consegue um emprego em uma área específica do inglês já dá pra aprimorar mas se não é impossível.

R A3-G2: [...] Eu acho que eu pronúncia medianamente (...) eu acho que pra quem teve um ensino como eu tive (...) escola pública no interior que não tem (...) não ajuda em nada e a única coisa que eu sei eu aprendi só aprendi assistindo vídeo (...) vendo série (...) ouvindo música (...) escutando áudios (...) o que eu sei é isso (...) então pra quem nunca estudou cursinho (...) nada eu acho que eu tenho uma pronúncia mediana (...) desejo que ela esteja boa o suficiente para que eu possa morar nos Estados Unidos que é a minha vontade de verdade. Então eu acho que é como eu disse continuando vendo série (...) esse tipo de coisa principalmente em inglês sem a legenda que a gente pode começar já a trabalhar com a tradução simultânea e com projetos de fonética que eu já tive algum (...) já ouvi falar sobre algumas coisas que ajuda bastante nisso.

R A4-G2: [...] Muito no início ainda (...) muito (...) assim (...) não é boa (...) agora no início não considero boa a minha fala inglesa e no final da graduação espero que eu consiga né no decorrer aprimorar a minha fala (...) minha pronúncia. Eu acredito que praticando através (...) é (...) falar mesmo com outras pessoas que estudam que queira ajudar ouvindo música é (...) vendo a tradução assistindo séries leitura fazendo leitura enfim (...) dessa forma.

R A5-G2: [...] péssima 99%. Tendo conversa com os amigos em inglês fazendo cursinho lendo livros ouvindo músicas assistindo séries e coisas do tipo.

Diante dos relatos do G1 pudemos verificar que a pronúncia dos mesmos parece ser algo que os incomoda, provavelmente eles tenham essa opinião por idealizarem uma pronúncia ideal aquela apresentada por algum nativo. Em relação ao modo como eles aprimoravam a pronúncia, pudemos perceber que itens como internet, aplicativos, vídeos, músicas, filmes, entre outros foram citados. O fato que nos chamou atenção ao analisarmos estes relatos é que entre todos os participantes apenas 20% disse que recorreria à transcrição fonética quando sentia dúvidas com alguma palavra, nenhum outro fez menção a esse recurso.

Consideramos necessário ainda sobre estes relatos, apontar algumas considerações expostas por um dos participantes. O mesmo mencionou que deveria ter contato com professores nativos para poder treinar a pronúncia “efetivamente” e que a pronúncia em inglês dos professores brasileiros é influenciada por seu sotaque. Compreendemos então com tal afirmação que há certo desmerecimento ao professor brasileiro de inglês. Embora esta opinião fora expressa apenas por um membro do grupo é um aspecto preocupante pois infelizmente muitos estudantes brasileiros também se prendem a esta crença de que o melhor professor de inglês é aquele que seja nativo.

Neste debate, concordamos com Oliveira (2014, p. 46) quando ele afirma que o professor brasileiro justamente pelo fato de ser brasileiro tem um melhor conhecimento das dificuldades e das carências que os estudantes brasileiros apresentam durante a aprendizagem de língua inglesa. Portanto, não consideramos que seja justo desqualificar o potencial que estes profissionais possuem para o ensino de inglês. É importante também mencionarmos que não podemos menosprezar nosso próprio sotaque, pois este elemento é algo que contribui para que não percamos nossa identidade. Sendo assim, é válido que os futuros professores reflitam sobre pensamentos como estes e busquem se conscientizar da melhor forma em relação a isso, de modo que tentem estimular seus alunos a não conceberem seu sotaque como algo ruim, nem muito menos pensem em diminuir o trabalho dos professores brasileiros de língua inglesa.

Em relação aos relatos dos participantes do G2, verificamos que os alunos também não pareceram satisfeitos com sua pronúncia, mas todos desejam que sua pronúncia esteja melhor até o fim da graduação. Por fim, em relação ao modo que eles acham que podem aprimorar a pronúncia recursos como filmes, séries, músicas entre outros foram citados.

Ainda enquanto analisávamos os relatos dos participantes observamos um aspecto que consideramos interessante ser comentarmos nesta discussão. Um dos alunos argumentou que ele só poderia aprimorar a pronúncia se viajasse para outro país. Verificamos aqui, a presença de mais uma crença que está enraizada no pensamento de tantos alunos que estudam inglês,

muitos ainda acreditam que só conseguem aperfeiçoar a pronúncia saindo de seu país. Claro que é um desejo de grande parte dos estudantes de inglês viajar para fora do país e ter contato com nativos, com certeza essa seria uma experiência muito interessante e enriquecedora. Entretanto, compreendemos que não é vantajoso para os estudantes desta língua agarrarem-se a esta concepção, até porque existem diversas outras formas que podem colaborar para que estes consigam desenvolver a pronúncia no idioma.

Em síntese pudemos constatar que houve consonância entre as respostas do G1 e do G2. Identificamos semelhança no que concerne a avaliação da pronúncia dos participantes, bem como nas formas de aprimorar a pronúncia, que foram praticamente as mesmas. Além disso, também identificamos a presença de algumas crenças sobre o aprendizado de inglês nos dois grupos.

4.10 A última questão foi a mesma para ambos os grupos, nela questionamos se os participantes achavam sua pronúncia muito diferente da pronúncia de um nativo, se isso os incomodava e o porquê.

No que se refere às respostas observamos que todos os participantes do G1 disseram possuir a pronúncia muito diferente de um nativo. Eles também relataram em sua maioria que esse fato incomodava ao falar em inglês. Para 80% dos participantes, a pronúncia muito diferente da pronúncia foi descrito como algo que os incomodava, apenas 20% teve opinião contrária a essa. Vejamos os relatos abaixo:

R A1- G1: [...] Ah (...) com certeza é diferente (...) mas não me incomoda não. Acho que o importante é você ser entendido isso que é importante.

R A2-G1: [...] sim com certeza a minha pronúncia é muito diferente da pronúncia de um nativo. Eu acho que a partir do momento que a gente consegue se comunicar é válido (...) se eu compreendo e se os outros me compreendem é válido (...) mas eu acho que sempre a gente deseja melhorar a nossa pronúncia de acordo com sotaque que a gente busca (...) mas enfim (...) Sim (...) digamos que me incomoda sim (...) eu gostaria de pronunciar de uma forma bem melhor.

R A3-G1: [...] sim eu acho ainda a minha pronúncia muito (...) eu posso falar muito mesmo distante do nativo. Eu acho assim porque (...) como a gente (...) fala português o inglês é uma coisa totalmente diferente pra gente então a gente ainda sem querer querendo leva a nossa carga de conhecimento já do português aí quer levar pra falar inglês e é isso que realmente incomoda. Então é isso assim (...) incomoda um pouco(...) Eu já gravei até a minha voz falando em inglês e repetindo que é pra comparar né(...)pra gente ter um estudo

realmente então as vezes incomoda só que isso não me deixa assim incomodado pra não falar porque eu sei e que se aprende a falar falando mesmo.

R A4-G1: [...] Com certeza acho que isso incomoda todo mundo. Logicamente né as pessoas que (...) é os nativos é (...) é como se a gente conversasse (...) visse uma pessoa conversando por exemplo em língua portuguesa a gente vê que tem uma fluência muito maior né (...) consegue se expressar (...) expressar aquilo que tá querendo dizer né de forma melhor. Então quando eu vejo realmente um nativo falando a vê que a gente tem muita diferença na questão de pronúncia. Se me incomoda? Sim, muito! Claro que sim porque a gente acha sempre assim (...) quando a gente tá conversando a gente acha que a gente tá errando, as vezes a gente tá dizendo a mesma coisa mas a gente fica se reavaliando por conta da pronúncia do outro.

R A5-G1: [...] Eu acho diferente né porque é (...) a gente tem uma certa forma um sotaque com isso assim me prejudica porque assim é(...) as vezes até a pessoa pode até não entender né. Incomoda porque eu fico constrangida pensando assim (...) que alguém pode não tá entendendo né porque no caso (...) eu até também não fico tão assim constrangida porque eu tenho que entender que nós temos a questão da cultura é diferente tem muitas coisas envolvidas (...) o social tudo isso pesa (...) Eu não posso também ficar tão desse jeito porque se não é que não vai haver mesmo a comunicação (...)

Todos os participantes do G2 informaram também achar sua pronúncia diferente da pronúncia de um nativo. Para 60% dos participantes ter a pronúncia diferente de um nativo parece também ser algo incomodo, os demais alunos relataram não se se incomodar com isso. Observemos os relatos destes participantes:

R A1- G2: [...] Acho diferente sim mas não me incomoda em nada porque ainda estou aprendendo (...) eles já são nascidos falando essa língua né (...) incomodar nenhum pouco.

R A2-G2: [...] Sim porque quando eu falo as vezes falo errado (...) todo mundo fica olhando pra mim e ri na sala então isso é meio constrangedor.

R A3- G2: [...] Acho que muito diferente não (...) acho que eu tenho uma boa concepção de como se fala cada coisa (...) não tudo (...) mas até hoje pelo que eu consegui ler e pronunciar acho que não é tão diferente assim (...) claro que não tem todo um sotaque e (...) que eles sabem realmente falar. Eu acho que não (...) não incomoda não porque eu acho assim (...) a gente precisa tentar né pra conseguir aprender e falar, então se a gente não tentar (...) se isso me incomodar eu nunca vou ter a vontade e a coragem de aprender e falar.

R A4-G2: [...] Sim eu acho diferente. Se me incomoda? Incomoda um pouco porque assim (...) a gente sente um pouco constrangido tem momentos (...) vergonha no início quando manda (...)falar e se a gente tá do lado de alguém que fale muito bem, sinto um pouco de vergonha sim de falar por a pronúncia não ser parecida.

R A5- G2: [...] Eu acho muito diferente. Por que incomoda (...)não sei ao certo dizer mas incomoda um pouco. É porque assim (...) os nativos de inglês já nasceram falando inglês e tipo (...) pra gente é difícil falar inglês como pra eles é difícil falar a nossa língua nativa (...) questão de cultura né.

Analisando os relatos do G1 e do G2 pudemos identificar que houve semelhanças entre as respostas apresentadas pelos dois grupos. Todos os participantes do G1 e do G2 afirmaram que possuem a pronúncia diferente da pronúncia de um nativo e para quase todos os participantes isso é algo que incomoda.

Diante do exposto, consideramos importante comentar algumas opiniões apontadas pelos participantes dos dois grupos ao justificarem suas respostas. Entre os relatos do G1 percebemos um certo desconforto por um dos estudantes em relação a influência do português quando ele precisa falar em inglês, segundo ele é incomodo “levar a carga do conhecimento da língua portuguesa” ao se expressar em língua inglesa. Consideramos que tal pensamento mesmo tendo sido expresso por apenas um dos alunos, precisa ser contestado. O participante parece de certa forma menosprezar a sua própria língua, o que por certo não é um ato conveniente. Como sabemos a LM tem papel fundamental para o aprendizado de uma LE, e por isso não deve ser vista como algo ruim. O conhecimento que o aluno tem sobre sua língua pode colaborar para que ele busque compreender a língua estudada.

Desse modo, corroboramos com a concepção de Lightbown & Spada (1993, p.21) quando eles argumentam que o conhecimento que os aprendizes possuem por já terem adquirido determinada língua, pode ser algo vantajoso no aprendizado de outra língua. Logo, consideramos que é importante que os estudantes ainda durante a formação se conscientizem da importância que a LM do aprendiz tem durante a aprendizagem de uma LE e possam aproveitar isso da melhor forma.

Outra opinião que achamos pertinente comentarmos se refere a um dos relatos em que o participante citou que seu sotaque era algo prejudicial ao falar em inglês. Como já citamos aqui, o sotaque é um aspecto que faz parte da identidade do falante, então não há motivos para considera-lo como algo nocivo à comunicação em inglês.

Por fim, outras considerações que pontuaremos estão relacionadas ao pensamento de 60% dos participantes que afirmaram que mesmo achando que possuem uma pronúncia distinta da pronúncia de um nativo, demonstraram que isso não é empecilho para a comunicação, para eles não importa se eles têm uma pronúncia diferente o mais importante é conseguir se comunicar. Concepções como essas nos fazem acreditar que estes futuros professores poderão contribuir para que outros alunos não se sintam incapacitados de se comunicar por falarem de forma distinta de um nativo. Pensamentos dessa natureza que devem estar inseridos no contexto de alunos e professores de inglês, não podem ter medo ou vergonha de nos expressarmos por não falarmos igual a um nativo, o que devemos buscar sempre é a inteligibilidade durante a comunicação.

Nos relatos dos participantes do G2 identificamos que os aspectos constrangimento, vergonha e achar que estão errando foram citados por alguns alunos como razões pelas quais eles se sentiam incomodados por terem a pronúncia diferente da pronúncia de um nativo. Seria interessante, portanto, que os professores tentassem desde os períodos iniciais do curso de Letras-Inglês inibir visões como estas, a fim de que os alunos não cheguem ao final do curso com tanto descontentamento em relação a sua própria pronúncia e nem muito menos disseminem este pensamento com seus futuros alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar na seção acima, grande parte dos resultados aponta semelhanças entre as informações apresentadas por ambos os grupos participantes da pesquisa. Tais semelhanças apresentaram tanto aspectos positivos como negativos. Podemos identificar isso, por exemplo, ao percebermos que os dois grupos demonstraram interesse em conscientizar seus futuros alunos acerca da pronúncia em inglês e quando afirmaram considerar o ensino de pronúncia importante para sua formação. Por outro lado, interpretamos de forma negativa a ampla insatisfação dos alunos em relação a sua pronúncia em língua inglesa, bem como o fato de acharem incomodo não terem a pronúncia semelhante à de um falante nativo.

Podemos afirmar que a finalização desta pesquisa além de nos mostrar aspectos positivos e negativos vivenciados por alguns dos estudantes de Letras-Inglês de nosso campus, nos fez refletir acerca de como é necessário buscarmos melhorias para este curso, de modo que procuremos novas perspectivas as quais possam facilitar e aprimorar uma formação efetiva desses professores em progresso.

Priorizamos aqui, a busca por avanços no que concerne o ensino de pronúncia destes futuros profissionais, visto que este é um elemento bastante esquecido por muitos alunos de Letras-Inglês, como já mencionamos no decorrer de nosso trabalho. É claro que, é importante frisarmos que não desmerecemos diversos outros pontos que precisam ser melhorados e que sem dúvidas solicitam nossa atenção, como vimos, a formação destes docentes é um campo vasto que apresenta muitos entraves e dificuldades, contudo nos deteremos apenas o que é de interesse de nosso estudo.

Sendo assim, sugerimos que é preciso que haja uma mudança significativa no ensino de pronúncia aos discentes de nosso campus, de modo que esta mudança viabilize um melhor aproveitamento dos aspectos fonéticos e fonológicos do inglês durante as aulas. Para isso, poderíamos propor, por exemplo, mais prática da língua inglesa durante as aulas por parte dos professores, provavelmente esta seria uma forma de minimizarmos a materialização do “círculo vicioso”, ao qual tratamos aqui por meio dos estudos de Walker (2003). Ainda neste contexto seria interessante que os professores ao inserirem o idioma nas aulas, estimulassem os seus alunos a se conscientizarem acerca do *status* de Língua Internacional (EIL) que o inglês possui (cf: Jenkins, 2000), de modo que estes estudantes percebam que não existe variante linguística certa ou errada, bem como não é preciso se sentir desconfortável por não terem uma pronúncia exatamente igual a pronúncia de um nativo.

Também propomos uma maior ênfase no tocante ao aumento de número de disciplinas dos estudos fonéticos e fonológicos deste idioma. Além disso, um maior incentivo à realização de cursos e a participação em grupos de pesquisa que contemplem estes aspectos. Possivelmente, esta seria uma maneira de incentivar os futuros professores a aumentarem seus conhecimentos acerca dos aspectos que envolvem a pronúncia em língua inglesa, o que contribuirá para que os mesmos, quando estiverem lecionando, tenham mais facilidade em identificar as carências de seus alunos, já que como afirma Delatorre (2007), o pouco conhecimento de alguns docentes faz com que eles tenham problemas em reconhecer as dificuldades dos seus estudantes, bem como em ajudá-los a amenizar estas dificuldades.

Por fim, ressaltamos a necessidade da realização de pesquisas dessa natureza de modo que possam explicitar de forma mais profunda os aspectos aqui apontados e tantos outros que merecem ser analisados no contexto de formação de professores de inglês. Desse modo, esperamos que nossa pesquisa possa incitar a realização de futuros estudos que venham indicar novos caminhos e melhorias para o curso de Letras-Inglês.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas.** Disponível em: <https://intercocgrupodeestudos.wikispaces.com/file/view/CRISE,+TRANSI%C3%87%C3%95ES+E+MUDAN%C3%87A+NO+CURR%C3%8DCULO+DE+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+Almeida+filho+mudan%C3%A7a+no+curr%C3%ADculo+de+letras.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.
- ALVES, U. K. **Consciência dos aspectos fonético/fonológicos da L2.** In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. (Org). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior –ANDES. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. n° 2, 3ª ed. atual. e rev. Brasília/DF, 2003.
- BARRETO, F.M.; ALVES, U.K. “**Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2.**” In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A.P.;SCHERER, A.P.R.; BARRETO, F.M.; BRISOLARA, F.B.; SANTOS, R.M.; ALVES, U.K. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.* 2ª edição revisada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- BAUER, D. de A.; ALVES, U.K. “**O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático**”. In *Linguagem & Ensino*, v. 14, pp. 287-314, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 set. 2016.
- BURGESS, J. & SPENCER, S. **Phonology and Pronunciation in Integrated Language Teaching and Teacher Education.** System, v.28, n2, pp. 191-215, jun.2000.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; GRINER, B. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DANIELS, H. **'Psycholinguistic, psycho-affective and procedural factors in the acquisition of authentic L2 pronunciation'**. *Speak Out*, 1997.

DERWING, T. M. **Putting accents in its place: rethinking obstacles to communication**. Cambridge: Cambridge Journals, 2008.

_____; MUNRO, M. J. **Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach**. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, 2005.

DERWING, T. M.; WIEBE, G. E. **Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction**. *Language Learning*, v. 8, n. 2, p. 217-235, 1998.

DELATORRE, F. **EFL teacher's education and the importance devoted to pronunciation in Brazil**. In: ABRAHÃO, M.H.V; GIL, G. RAUBER, A.S (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

DIAS, A. M. I. **Discutindo Caminhos Para a Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, vol. 1, n. 1, p.37-52, Agosto/2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/article/viewFile/82/139>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

FARRELL, T. **The first year of language teaching: imposing order**. *System*, v. 34, n. 2, p. 211-221, Jun. 2006.

FREITAS, G. **Consciência Fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, V.38, n.2, 2003.

GILBERT, J. **Teaching pronunciation using the prosody pyramid**. Cambridge: University Press, 2008.

GIMENEZ, T. **Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? Tânia Drummond pergunta/Telma Gimenez responde**. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino de aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

HARMER, J. **How to teach English**. Edinburgh: Longman, 2007.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. **O ensino da Língua Inglesa**. São Paulo: SBS, 2002.

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

- JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. **Review of developments in research into English as a lingua franca**, Language Teaching, 2011.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KORTHAGEN, F. A. J; KESSELS, J. PAM. **Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education**. Educational researcher, 1999.
- LAMPRECHT, R.R. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org.** Regina Ritter; Ana Paula Blanco-Dutra... [et al.].-2.ed.-Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford, Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- LIGHTBOWN, P. M. ; SPADA, N. **How languages are learned**. Ox-ford: Oxford University Press, 1993.
- LIMA, J. R. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia do aluno de letras. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.
- LIU, J. **Methods in the Post-Methods Era**. Report on an international Survey on Language Teaching Methods. International Journal of Linguistic Studies, v.4 (1), 2004.
- MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: Percursos de um Princípio Constitucional**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambú - MG. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 05fev. 2017.
- MORLEY, J. (Ed.) **Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions**. Bloomington: Pantagraph Printing, 1994.
- MUGNOL, M.A **Educação a distância no Brasil: Conceitos e Fundamentos**. Rev. Diálogo Educ. [internet]. 2009 [citado maio/ago]v. 9, n. 27, p. 335-349. Disponível em:< <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99=pd>>.
- MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. **Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech**. Language and Speech, 1999.

- NAIMAN, M. **A communicative approach to pronunciation teaching**. In: AVERY, Peter ;EHRlich,S usan. Teaching American English pronunciation. Oxford; Oxford University Press, 1992.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**/Luciano Amaral Oliveira. - [1.ed.]- São Paulo: Parábola, 2014.
- PAIVA, V.L.M. O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Uberlândia: Letras & Letras, 1998.
- PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C.M. T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.
- PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade. Campinas, CEDES, ano XX, n. 68, dez, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- PISKE, T. **Implications of James E. Flege's Research for the Foreign Language Classroom**. In: BOHN, O.; MUNRO, M. (Eds.) Language Experience in Second Language Speech Learning: In Honor of James Emil Flege. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co, 2007.
- SANTOS, K.M.S ; **Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI:(trans)formando a prática pedagógica**. Disponível em :<<http://www.uesb.br/ppgcel/dissertacoes/2010/keila.pdf>> . Acesso em: 07 jun. 2017.
- SCHMITZ, J. R . Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.
- WALKER, S. **Uma visão geral do ensino de Inglês no Brasil**. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. C (Orgs.). Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.
- WATKINS, M., ALBINI, A. B. & BERTOCHI, M.(2010)**Suffering from stress: two English stress patterns that give Brazilian a hard time**. In: Rauber, A. S., Watkins, M. A., YAVAS, M. **Applied English Phonology**. Blackwell Publishing, 2006.

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

APÊNDICES

Apêndice A : Questionário para alunos do primeiro período.



**Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Humanidades
Departamento de Letras**

Questionário para alunos do 1º período

1-Você deseja que suas aulas sejam ministradas em inglês? Sim ou não?

2-Você espera ser motivado pelos professores a falar inglês durante as aulas? Sim ou não?

3- Sabendo que todas as habilidades compõe o processo de aquisição,numere as habilidades que você consideraria prioritárias da mais importante (1) para a menos importante (6) na aprendizagem de língua inglesa, na sua opinião:

- () leitura
- () fala
- () pronúncia
- () escrita
- () compreensão oral
- () conhecimento de gramática

4-Você acha a pronúncia do inglês difícil de ser entendida e de ser praticada ? Por quê?

5-O que você entende por “pronúncia deficiente”?Justifique sua resposta.

6-Você espera que o ensino de pronúncia tenha um grande enfoque durante sua formação? Por quê?

7-Como você deseja que seja o ensino de pronúncia em suas aulas ?

8-Você acha importante que o professor oriente os seus alunos acerca da pronúncia em inglês? Justifique sua resposta.

9-Como você avalia sua pronúncia em língua inglesa e como você espera que ela esteja até o fim da sua graduação? Como você acha que pode aprimorá-la fora do contexto de sala de aula?

10-Você acha sua pronúncia muito diferente da pronúncia de um nativo? Se sim, isso lhe incomoda ao falar em inglês? Por quê?

Apêndice B: Questionário para alunos do oitavo período

**Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Humanidades
Departamento do Curso de Letras**

Questionário para alunos do 8º período.

1- As suas aulas costumam ser ministradas em inglês?

2-Você se sente motivado a falar inglês durante as aulas? Justifique sua resposta.

3- Sabendo que todas as habilidades compõe o processo de aquisição, numere as habilidades que você consideraria prioritárias da mais importante (1) para a menos importante (6) na aprendizagem de língua inglesa, na sua opinião:

- () leitura
- () fala
- () pronúncia
- () escrita
- () compreensão oral
- () conhecimento de gramática

4-Você tem dificuldades com a pronúncia em inglês? Se sim, quais são as suas maiores dificuldades?

5-Você acredita que uma pronúncia deficiente pode prejudicar a comunicação? Justifique sua resposta.

6-Você acredita que o ensino de pronúncia é importante para sua formação como futuro professor? Por quê?

7-Como você avalia o ensino de pronúncia em suas aulas? Justifique sua resposta.

8-Você como futuro professor pretende orientar os seus alunos acerca da pronúncia em inglês?

9-Como você avalia sua pronúncia em língua inglesa?Você procura aprimorá-la fora do contexto de sala de aula? Como?

10-Você acha sua pronúncia muito diferente da pronúncia de um nativo? Se sim, isso lhe incomoda ao falar em inglês?Por quê?