



**UNILAB**

Universidade da  
Integração Internacional  
da Lusofonia Afro-Brasileira

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS  
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA INGLESA**

**FRANCISCA ALYNE ALVES DA SILVA**

**PARA ALÉM DO SOTAQUE PADRÃO: ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO  
LÍNGUA FRANCA**

**REDENÇÃO  
2024**

**FRANCISCA ALYNE ALVES DA SILVA**

**PARA ALÉM DO SOTAQUE PADRÃO: ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO  
LÍNGUA FRANCA**

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB - Campi de Redenção.

**REDENÇÃO**  
**2024**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Silva, Francisca Alyne Alves da.

S578p

Para além do sotaque padrão: ensino de língua inglesa como língua franca / Francisca Alyne Alves da Silva. - Redenção, 2024. 42f: il.

Monografia - Curso de Letras - Língua Inglesa, Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Prof. João Luiz Teixeira de Brito.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Pronúncia. 3. Língua franca. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 421.52

---

**FRANCISCA ALYNE ALVES DA SILVA**

**PARA ALÉM DO SOTAQUE PADRÃO: ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO  
LÍNGUA FRANCA**

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB - Campi de Redenção.

**Aprovado em: 12/07/2024**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. João Luiz Teixeira de Brito (Orientador)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB

**Profa. Me. Karoline Zilah Santos Carneiro**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB

**Profa. Me. Maria Gadelha da Silva**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB

## RESUMO

Com o fenômeno da globalização, a posição da língua inglesa como uma língua estrangeira sofreu mudança, ela é agora uma língua internacional, reconhecida como língua franca pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no Brasil. Entretanto, nesse trabalho questiono se as práticas de ensino tem acompanhado a mudança de *status* que a língua sofreu, especialmente no que diz respeito ao ensino de pronúncia. O objetivo geral dessa pesquisa foi, portanto, investigar as crenças e práticas de professores de inglês no ensino de pronúncia de Inglês como Língua Franca (ILF) em contexto lusófono, na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). O trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa, e como instrumental de coleta de dados foram observadas quinze horas aula de dois professores de disciplinas de língua inglesa na graduação, bem como foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que as crenças dos professores investigados mostram-se favoráveis ao ILF, mas suas práticas de ensino não correspondem totalmente as suas crenças.

Palavras-chave: Inglês como língua franca. Pronúncia do inglês como língua franca. Ensino de língua inglesa

## ABSTRACT

As a result of globalization, the position of English as a foreign language has changed. The language is now an international language, recognized as a lingua franca by the Brazilian Common National Curriculum Base. However, this paper questions whether teaching practices have been able to adapt to the change in status that the language has experienced, especially with regard to the teaching of pronunciation. The main purpose of this research was to investigate the beliefs and practice of English teachers in teaching pronunciation of English as a Lingua Franca (ELF) in a Lusophone context, at the University of the African-Brazilian Lusophony Integration (UNILAB). The methodology used in this study is qualitative research. Fifteen hours of lessons by two teachers of English language disciplines at the graduate level were observed, as well as semistructured interviews. The results suggest that the beliefs of the teachers investigated are favorable to ELF, but their teaching practices do not correspond entirely to their beliefs.

Keywords: English as a lingua franca. Pronunciation of English as a lingua franca. Teaching English

## **AGRADECIMENTOS**

Os anos de graduação foram os mais importantes da minha vida até agora. Nesse período, amadureci muito, conheci pessoas especiais, escolhi minha profissão e a educação se tornou algo importantíssimo para mim.

Primeiramente, agradeço a Deus, a ele entreguei a minha vida e ele planejou a minha trajetória como deveria ser.

Agradeço também a minha família, especialmente meu pai e mãe, Helena e Antônio, por todo o apoio e por acreditarem sempre no meu potencial, toda conquista minha é 50% deles.

Ao meu companheiro de vida, o meu namorado Luan, que conheci no primeiro mês depois da minha mudança para a cidade de Redenção e esteve do meu lado em tantos momentos. Obrigada por feito da minha trajetória na graduação um período mais feliz.

À minha melhor amiga, Karla Andressa, meu incentivo a entrar no curso de Letras em primeiro lugar, obrigada pela parceria, pelos cafés da tarde e o apoio de sempre.

À minha querida professora Ana Cristina, que me ensinou tanto, não só academicamente. Obrigada por ter acreditado em mim e ter demonstrado apoio e incentivo no meu potencial como pesquisadora. Você é uma professora inesquecível.

Aos meus orientadores, João Luiz e Maria Gadelha, por todas as contribuições durante os meses de realização desse trabalho. Agradeço os conhecimentos compartilhados em nossas reuniões.

Aos meus professores do curso de Letras - Língua Inglesa, adorei ter sido aluna de cada um. Vocês me ensinaram conhecimentos que serão essenciais durante os anos da minha carreira que estão por vir.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	6
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	8
2.1 GLOBALIZAÇÃO, WORLD ENGLISHES (WE) e CÍRCULUS DE KACHRU	8
2.2 O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)	10
2.3 O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	15
2.4 O ENSINO DE PRONÚNCIA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA	17
2.5 CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM	20
<b>3. METODOLOGIA</b>	21
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	22
3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA	22
3.3 O INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS	23
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	24
4.1 PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	24
4.2 ENSINO DE PRONÚNCIA NAS AULAS DE P1	31
4.3 ENSINO DE PRONÚNCIA NAS AULAS DE P2	32
4.4 O PAPEL DO FALANTE NATIVO	33
4.5 IMPLICAÇÕES DO ILF NAS PRÁTICAS DE ENSINO	36
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	37
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	39

## 1. INTRODUÇÃO

Para Rajagopalan (2004), dizer que o inglês é uma língua mundial tornou-se um grande clichê atualmente. Mas, mesmo em face disto, as práticas de ensino de Língua Inglesa (LI) de muitos professores continuam tendo como objetivo aproximar a língua de seus alunos aos modelos de falantes nativos, especialmente britânicos e estadunidenses, em perspectivas modernas de monolingüismo no ensino, na qual a língua inglesa ainda é associada a territórios específicos. Como afirma Kumaravadivelu (2016), forças hegemônicas no nosso campo permanecem vivas, mantendo-se mediante planos curriculares, métodos de ensino, testes padronizados, confecção de materiais didáticos e formação de professores.

Diante desse contexto, pesquisadores como Alves e Siqueira (2020) apresentam o Inglês como Língua Franca (ILF) como um importante espaço de decolonialidade. Situando o ILF como um espaço não-neutro, superando a ideia de uma língua franca como “uma variedade de contato ou de aprendizagem limitada para ser concebida como uma forma fluida e dinâmica de criatividade linguística cujo significado é negociado na interação social da realidade, ao invés de algo pré-concebido e estável”. (Wei, 2016, p. 2)<sup>1</sup>

Hoje, a língua inglesa é vista como desterritorializada, desnacionalizada (Siqueira, 2018). Portanto, nos princípios de ILF, os falantes não-nativos são vistos como usuários legítimos da língua. Suas diferenças em decorrência da diversidade linguística e cultural são respeitadas e valorizadas, em contraposto com a perspectiva do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), onde tais características são vistas como deficiências linguísticas, que devem ser subalternizadas em detrimento dos falantes nativos de inglês.

Considerando tais perspectivas no cenário de ensino e aprendizagem de língua inglesa, a publicação do livro *The Phonology of English as an International Language* (JENKINS, 2000) consolida-se como marco inicial pelo movimento do Inglês como Língua Franca (ILF). No livro, a autora defende uma nova abordagem para o ensino de pronúncia da língua, Jenkins apresenta uma lista de prioridades para o ensino de

---

<sup>1</sup>(...) the notion of lingua franca has changed from being a simplified and substandard learner or contact variety of language to a fluid and dynamic form of linguistic creativity whose meaning is negotiated in real-life social interaction as opposed to being given and stable. (Todas as traduções são de minha autoria)

pronúncia do inglês, argumentando em favor de uma inteligibilidade fonológica entre falantes. Desde então, diversas pesquisas em ILF têm sido realizadas em diferentes níveis, como na fonologia, léxico-gramática, pragmática e as interseções entre essas áreas. No que se relaciona ao ensino de pronúncia, Gomes (2021) defende que os estudos sobre ILF já marcam o que pode ser a quinta fase do ensino e aprendizagem de pronúncia, que não havia sido descrito na literatura até então, uma fase em que o falante nativo não é protagonista ou ditador de regras, com a inteligibilidade como responsabilidade de duas vias, do falante e do ouvinte.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva investigar as crenças e práticas de ensino de pronúncia de professores de inglês em contexto lusófono, na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), nas aulas de duas disciplinas de Língua Inglesa no curso de graduação em Letras - Língua Inglesa. Tive como objetivos específicos-identificar de que maneira o ensino de pronúncia estava presente nas práticas dos docentes, investigar quais são as crenças dos professores participantes a respeito do ensino e aprendizagem de pronúncia, discutir sobre como essas crenças estejam relacionadas a prática dos professores e investigar sobre a seleção de materiais didáticos pelos docentes. Em todos esses objetivos, associei os dados ao referencial teórico a respeito do ILF.

A escolha do contexto de ensino de inglês na UNILAB tem razão na ocorrência de comunicações com uso do inglês em situações interculturais onde os falantes possuem diferentes *backgrounds* linguístico-culturais. Essa pesquisa busca responder à seguinte pergunta: de que forma perspectivas de ILF estão presentes nas abordagens de ensino de pronúncia em aulas de Inglês no curso de graduação em Letras - Língua Inglesa na UNILAB?

Para tanto, a geração dos dados desse trabalho ocorreu mediante notas de campo em observações de aula, que totalizaram aproximadamente 15 horas de observação de aula nas duas disciplinas investigadas. As observações aconteceram durante três semanas entre a segunda metade de fevereiro a primeira metade de março de 2024. Durante as observações, tomei nota de todos os momentos que aconteceram instruções de pronúncia, descrevendo o momento e a fala do docente. Além disso, também realizei entrevistas semiestruturadas após o fim das observações. Os objetivos da entrevista foram conhecer melhor as crenças e práticas de ensino dos professores em descrições dos próprios, além disso, elucidar as práticas observadas pela pesquisadora. As entrevistas foram gravadas e totalizaram

1 hora e 30 minutos, realizamos as entrevistas à distância através da plataforma *Google Meet*.

Os resultados indicam que os professores investigados possuem crenças favoráveis às perspectivas de ILF que adoto, mas isso não necessariamente refletiu em suas práticas de ensino.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nessa seção, apresentarei o referencial teórico que utilizei para construir a análise dos dados desse trabalho. Início com o contexto e pesquisas que antecederam os teóricos a respeito do inglês como língua franca. Logo depois, apresento o caminho percorrido nessa área de estudo, apresentando as três fases das pesquisas em ILF segundo Jenkins (2015). Em seguida, explico os aspectos que envolvem as práticas de ensino para a perspectiva de pesquisadores em ILF, como Canagarajah (2013), Haus (2018) e Kumaravadivelu (2016). Após isso, especifico as práticas de ensino no âmbito da pronúncia, e, por fim, apresento uma breve discussão a respeito do impacto das crenças dos professores em suas práticas de ensino, bem como pesquisadores que se dedicaram a pesquisar essa questão na perspectiva do ILF e do ensino de pronúncia.

### **2.1 Globalização, World Englishes (WE) e Círculos de Kachru**

Devido aos rápidos meios de comunicação e tecnologias, o mundo de hoje aparenta estar mais globalizado do que nunca. Esse fenômeno tem papel muito significativo na propagação do uso do inglês mundialmente. A língua hoje está presente nas esferas políticas, no entretenimento e nos meios de comunicação. Porém, como afirma Mufwene (2010), é certo que essa conexão entre nações não é necessariamente simétrica, são aqueles que detêm maior economia que controlam o fluxo de mercadorias. O autor também afirma que a globalização econômica não tem produzido uniformidade socioeconômica. Ao contrário, tem substituído formas antigas de diversidade por formas novas (Mufwene, 2010, p. 47).

Conforme afirma Canagarajah (2013) a globalização não é um fenômeno recente, tendo iniciado desde o século XVII. Nesse sentido, olhando para a história do inglês, fica claro como a língua chegou na posição que ocupa hoje. Segundo Crystal (2003 apud Haus, 2018), a expansão do inglês começou na época das grandes

navegações, se estendendo nas dominações coloniais. A propagação da língua foi forte durante o período em que a Inglaterra se configurava como a grande potência econômica do século XIX, e durante o século XX, quando os Estados Unidos torna-se um país economicamente forte.

Ao tratar do processo de expansão e evolução da língua inglesa, Mufwene (2010) explica que a partir do século XVII, com a colonização britânica na Ásia e na África, houve o surgimento de muitas variedades do “*world englishes*”. Essas variedades aumentaram por volta do fim da Segunda Guerra Mundial, e ainda mais após a desintegração da União Soviética. O inglês torna-se também a língua do comércio e dos estudos nos países que não foram colônias britânicas. Kachru (1992) chama esses novos falantes de “*expanding circle*”.

O modelo dos círculos de Kachru (1992) foi um dos primeiros a tratar da pluralidade que envolve os falantes de inglês do mundo. Sua divisão classifica os usuários em três círculos concêntricos. No círculo interno/*inner circle* ficam os falantes nativos do inglês, nascidos em países que essa língua é falada pela maioria das pessoas. É o caso dos Estados Unidos, Canadá, Austrália, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido. No círculo externo/*outter circle* ficariam os países multilíngues onde o inglês é segunda língua, que possui estatuto oficial, como as antigas colônias inglesas. São exemplos países como Índia, Singapura, Filipinas e Nigéria. O círculo de expansão/*expanding circle* é o maior entre os três, com mais falantes e com crescimento constante. Fazem parte desse círculo os países que, reconhecendo a importância internacional que tem a língua inglesa, estudam-na como língua estrangeira, tais como Brasil, China, Japão e Israel. Quanto às normas linguísticas, Kachru classifica que os falantes dos países do círculo interno são os provedores da norma, os do círculo externo os implementadores e os do círculo expansão os dependentes.

Com círculos de Kachru, surge o paradigma “*world englishes*”, que defende o “reconhecimento de diversas variedades modernas de inglês como legítimas, onde quer que sejam faladas, desde que os seus falantes respeitem algumas normas comunitárias locais”. (Mufwene, 2010, p. 43, tradução minha). O paradigma é resultado das mudanças sofridas pelo inglês ao longo do tempo. Conforme Canagarajah (2013), este é um dos primeiros e mais populares modelos a abordar as formas como o uso do inglês está sujeito a mudança ao entrar em contato com outras línguas e comunidades, demonstrando que a língua é complexa e mutável. Além

disso, o modelo reconhece as variedades de “*world englishes*” como simplesmente diferentes das normas do falante nativo, e não deficientes. Entretanto, o autor critica Kachru por continuar a comparar as variedades pós-coloniais com as normas dos falantes nativos.

Apesar dessas contribuições, os círculos concêntricos apresentam uma maneira geolinguística de abordar as variedades, atrelando língua a território, essa visão sofreu críticas. Canagarajah (2013), por exemplo, argumenta contra a relação entre variedade e comunidade, que parece orientar-se em uma perspectiva monolíngue. Da mesma forma, Kubota (2012 apud Galor, 2020) acrescenta que uma forma tão homogeneizada e generalizada de ver as línguas e as pessoas, é negligente com as relações de poder desiguais e identidades e usos variados da língua. Portanto, assumir apenas uma unidade de inglês por território não contempla toda a diversidade linguística presente.

## **2.2 O Inglês como Língua Franca (ILF)**

Reconhecendo a diversidade linguística envolvida no processo de colonização e globalização discutidos na seção anterior, apesar das desigualdades movimentadas pelas relações de poder, vemos que situações de multilinguismo estão mais evidentes, possibilitando perspectivas mais plurais sobre as relações de língua e território por razão dos contatos transnacionais. Entretanto, o que se observa é a prevalência da concepção moderna sobre como ensinamos e aprendemos línguas.

Segundo Canagarajah (2013) na modernidade é que foram desenvolvidas as ideologias de monolinguismo, pureza e propriedade da língua. E essa perspectiva foi que orientou historicamente como ensinamos e aprendemos línguas, como o paradigma do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) que critico nesse trabalho.

Segundo Jenkins (2011, p. 284), as diferenças entre o ensino e aprendizagem de ILE e ILF podem ser sumarizadas nos seguintes pontos:

- O ILF faz parte do paradigma “*global englishes*”, segundo o qual a maioria dos falantes de inglês são não-nativos e todas as variedades, sejam nativas ou não-nativos, são aceitas e avaliadas por si próprias. Em contraste, o ILE faz parte do paradigma das línguas (estrangeiras) modernas, segundo o qual a maioria das interações de falantes não-nativos ocorrem com nativos da língua e o

objetivo dos falantes não-nativos é aproximar-se o máximo que possível do inglês nativo.

- Na perspectiva do ILF, as variedades não-nativas são vistas como diferentes apenas, e não deficientes, como aponta a perspectiva do ILE. Ou seja, as diferenças em relação ao inglês não-nativo não são consideradas sinais de incompetência.
- Enquanto o ILE é sustentado por teorias como interferência e fossilização, (Selinker, 1972), o ILF é sustentado por teorias de contato e evolução linguística. (Mufwene, 2001). Como exemplo, o “*code-switching*” visto como uma evidência de lacuna de conhecimento da língua por um não-nativo no ILE, é entendido apenas como um recurso pragmático bilíngue para o ILF.

A autora ainda completa sua explanação afirmando que, no ILF, falantes não-nativos da língua inglesa não são “aprendentes de inglês”, mas comunicadores que utilizam de recursos multilíngues e priorizam principalmente uma comunicação bem sucedida, em detrimento de correções na língua para adequar-se sempre ao padrão nativo.

Nesse sentido, o conceito de Inglês como Língua Franca surgiu a partir dos anos 2000 e é uma das teorias sobre o ensino e aprendizagem de inglês da pós-modernidade. Pode ser definido como “qualquer situação comunicativa em que falantes de duas ou mais origens linguístico-culturais usam o inglês como língua de contato” (Dewey, 2014, p. 14). Entretanto, o termo não é sempre interpretado da mesma maneira e sofreu alterações ao longo do tempo. Por essa razão, Jenkins (2015) apresenta em seu artigo o histórico sobre as pesquisas em ILF, dividindo-as em três fases.

[a] primeira fase, 'ILF 1', centrou-se nas formas e previu a possibilidade de identificar e talvez codificar variedades de ILF. Na segunda fase, 'ILF 2', o foco mudou para a variabilidade do ILF, reconhecendo isso, à luz de novos dados empíricos, como uma das características definidoras do ILF. (...) Em 'ILF 3', o foco muda novamente, desta vez longe do ILF como estrutura para o ILF em uma estrutura de multilinguismo”. (Jenkins, 2015, p. 77, tradução minha).

Na primeira fase, ILF 1, a primeira pesquisa empírica foi de Jenkins. A pesquisadora, observando seus alunos em turmas multilíngues, em Londres, percebeu que conseguiam inteligibilidade mútua a partir de suas formas não-nativas, e, questionando-se sobre a utilidade das normas do inglês nativo, passou a investigar

esse fenômeno.

Conforme Jenkins (2015), as pesquisas na época tinham como objeto de investigação a pronúncia e o aspecto léxico-gramatical. Os pesquisadores de ILF, influenciados pelo WE, acreditavam que seria possível descrever as variedades do ILF. Isso consistiria em itens normalmente usados por falantes de várias L1 diferentes, com os itens de L1 específicas.

Outra preocupação dos pesquisadores era a busca pela inteligibilidade mútua. Segundo Becker (2013, apud Haus, 2018), as pesquisas tentavam “verificar o que seria relevante para que a língua inglesa fosse considerada inteligível em interações ao redor do planeta envolvendo falantes de quaisquer línguas maternas”. Nesse sentido, houve a criação do Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE), e o Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings (ELFA). Mas o Lingua Franca Core (LFC), criado por Jenkins, foi o mais usado e citado por autores. O LFC consistia em alguns itens segmentais e prosódicos de falantes nativos do inglês, cuja ausência foi constatada como potencial problema para inteligibilidade mútua em comunicações interculturais, podendo servir como um guia sobre o que se priorizar no ensino de pronúncia. Os itens do LFC consistiam em 1. Inventário de consoantes; 2. Encontros consonantais (clusters); 3. Distinção na duração de vogais (longas x curtas); 4. Acento tônico — nuclear stress; 5. Requisitos fonéticos (e.g. aspiração após /p/, /t/, /k/) (Becker, 2013, apud Haus, 2018). Porém, Jenkins (ibidem, p. 53) reforça que o LFC nunca foi um modelo exato e fixo, os falantes em comunicação também precisam verificar por si se a sua pronúncia da L1 está causando problemas de inteligibilidade.

O modelo de ILF proposto por Jenkins nesse primeiro momento recebeu críticas a respeito da tentativa do LFC em tentar homogeneizar as variedades neste modelo que supostamente fixava as normas a serem compartilhadas. Ainda, o LFC foi apontado como uma variedade monolítica, semelhante ao ILE, pois seria um produto que existe “lá fora”. Outras pesquisas questionavam a existência de normas comuns em uma comunicação multilíngue (Canagarajah, 2011). Nesse sentido, o próprio conceito de língua está em tensão, conforme afirma Haus (2018, p. 26) “pensar em uma variedade comum significa conceitualizar língua como um sistema, ignorando sua fluidez, sua heterogeneidade e seu caráter móvel”.

No ILF 2, foi percebida a importância de considerar o caráter móvel das línguas e o problema de tentar encontrar regularidades no ILF, como afirma Canagarajah

(2007, p. 91) “um sistema externo está sendo criado constantemente em cada contexto de comunicação”. Foi proposto que as pesquisas focassem no processo variado de interação pelos falantes. Nesse sentido, o conceito de comunidades de prática (*Communities of Practices*) (Wenger, 1998), foi bastante importante. Segundo Wenger-Trayner (2015, p.1) “as comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente”. As críticas à segunda fase das pesquisas em ILF envolviam a centralidade do inglês nas pesquisas.

A comunicação aconteceria dependendo do uso e da forma que essa língua assumia, aconteceria dependendo do uso e da forma que essa língua assume e não da interação entre o que pode ser chamado de inglês e as diferentes L1s em jogo. Além disso, as características dessa fase não parecem abranger os recursos semióticos em torno dos falantes ou, até mesmo, o não uso do inglês em uma comunicação, mesmo ele estando disponível. (Galor, 2020, p. 40).

As contribuições das primeiras duas fases de pesquisa em ILF foram muitas, como já discutidas neste texto. Não-nativos passam a ser vistos como produtores de norma e não apenas reprodutores das normas do círculo interno de Kachru. Mas Jenkins (2015) argumenta a favor de uma re teorização no ILF, chamando atenção para a relação que a língua inglesa estabelece com outras línguas em uma perspectiva multilíngue.

Portanto, na terceira fase proposta por Jenkins (2015), a pesquisadora critica a orientação monolíngue no ensino e aprendizagem de inglês, na qual a língua era vista como uma entidade separada que não deveria ser “contaminada” por outros repertórios linguísticos. Conforme aponta Heller (1999, apud Jenkins, 2015) sobre o monolinguismo, “cada variedade deve obedecer normas prescritivas”. Em contrapartida, é apontado a perspectiva multilíngue por Jenkins na mesma obra, a terceira fase é chamada de Inglês como Multilíngua Franca (*English as a Multilingual Franca*), definida como “cenários comunicativos multilíngues onde o inglês é conhecido por todos os presentes, e por isso está sempre potencialmente ‘na mistura’, independente se, e quanto, é realmente usado” (Jenkins, 2015, p. 74, tradução minha<sup>2</sup>). O principal teórico que aparece como referência nessa re teorização é

---

<sup>2</sup> No original: *refers to multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore always potentially ‘in the mix’, regardless of whether or not, and how much, it is actually used.*

Canagarajah (2013), que usa o termo “translínque” na obra “*translingual practice*”. Em relação ao conceito de ILF em uma orientação translínque, Galor (2020) assume essa perspectiva teórica.

Nossa visão de ILF inclui o entendimento de línguas como práticas translíngues, concebendo línguas de forma fluida, dificultando delimitar quando uma acaba e outra começa; ademais, entendemos que comunicação e os usos da linguagem vão além de recursos linguísticos, ou seja, há muito mais do que palavras ou enunciados durante a comunicação, como recursos semióticos e multimodais. (Galor, 2020, p.41)

Na perspectiva translínque, segundo Canagarajah (2013), sem a consulta por um código único e uniforme, os falantes poderão negociar uma comunicação efetiva e inteligível. Por esta razão, um código ou uma variedade sistematizada é de difícil identificação. Os interlocutores adotam estratégias de negociação e alinham recursos semióticos para construir significado na linguagem. Sendo assim, há uma visão da língua como distanciada de um sistema fixo, estável e fechado. “Um processo construído por uma variedade de modos e recursos semióticos os quais influenciam e são influenciados pelo ambiente (social, político, cultural, ideológico, etc).” (Haus, 2018, p. 33)

Uma vez que a língua não é um sistema comum e pré-constituído entre os falantes, a sensibilidade para negociar sentido é essencial nas situações comunicativas em ILF, como a reformulação e a repetição. Em contextos de comunicação global e intercultural, o sistema linguístico tem de ser encontrado no uso efetivo, situações reais (Canagarajah, 2007). A discussão sobre negociação de sentido surge desde a ascensão da Abordagem Comunicativa, mas é diferente que a visão translínque de construção de significado.

Abordagem Comunicativa, a ideia da competência estratégica é periférica, pois se coloca apenas nas situações onde há quebra ou problemas nas interações. No posicionamento translínque, por sua vez, a utilização de estratégias para negociação de sentidos é primordial e necessária em qualquer situação comunicativa, visto que diversidade é norma, e sentido não pode ser produzido sem negociação (Canagarajah, 2013; comunicação pessoal, 2017, apud HAUS, 2018, p. 34)

Em contato com essas pesquisas, não pude deixar de lado, como professora de inglês e brasileira, minhas dúvidas sobre a maneira como temos tradicionalmente ensinado a língua, que difere bastante da orientação translínque do inglês como língua franca. E, recordando de mim mesma quando criança, ao ter contato com o inglês

pela primeira vez no ensino fundamental de uma escola pública, sempre senti o desejo de “tomar posse” dessa língua como minha, tanto quanto o português é. Entretanto, como professora de inglês hoje, não percebo nos meus alunos o mesmo sentimento, eles parecem ter uma crença bastante forte de que o inglês não é uma realidade do nosso país, uma língua “alienígena”. Desde meu contato com as pesquisas em inglês como língua franca, tenho usado essas teorias para tentar aproximar meus alunos ao idioma, tentando mudar a mentalidade dos mesmos, buscando que eles se apropriem da mesma.

### **2.3 O ensino de Inglês como Língua Franca**

Siqueira e Souza (2014), afirmaram que as pesquisas em ILF ainda não tinham impactado de maneira significativa as práticas de ensino de professores de inglês no nosso país. Entretanto, com a inclusão do termo a base curricular comum (BNCC), o conceito hoje é amplamente conhecido. Porém, questiono se as práticas de ensino de fato acompanham a proposta.

Entendendo a complexidade e flexibilidade do ILF, propor uma metodologia a ser seguida não se aplica, mas sim discutir sentidos para um ensino nessa perspectiva (Haus, 2018). O que se propõe é considerar a realidade de globalização pós-moderna e de ILF. Nesse sentido, seria necessário abandonar as práticas que colocam o nativo (mais especificamente, britânicos e norte-americanos) no centro e como modelos de comunicação. Rajagopalan (2006, p. 284) critica a maneira como os falantes nativos desses países são vistos como “os verdadeiros guardiões da língua, os únicos autorizados a servir como modelos confiáveis para todos aqueles desejosos por adquirir uma segunda língua ou língua estrangeira”. Siqueira (2014) comenta alguns motivos para essa mudança.

A prática tradicional de tomar como referência as variedades-padrão britânica e americana nos institutos de língua em países pós-colonizados e do Círculo em Expansão é motivada, principalmente, pelo alto prestígio conferido a essas variedades, não por qualquer outro valor linguístico a elas inerente. Enquanto as justificativas para se usar o inglês padrão como base para o ELI [Ensino de Língua Inglesa] são, na realidade, discutíveis, Ur (2010, p. 86) elenca cinco plausíveis razões pragmáticas para não se usar esta variedade no contexto específico: (a) os nativos fazem parte da minoria dos atuais falantes de inglês em todo o mundo; (b) os próprios falantes nativos não usam a mesma variedade de inglês; (c) a maioria dos professores de língua inglesa são não-nativos e contam com alunos que, primordialmente, vão usar o inglês como língua franca; (d) o status do modelo do falante nativo condena todos os aprendizes a um fracasso iminente (COOK, 1999) e (e) tem havido um

crescimento significativo de falantes não nativos de inglês com altíssima competência na língua. (Siqueira; Souza, 2014, p. 39).

Outra mudança estaria no grande foco na forma da língua, como discutido anteriormente. Canagarajah (2013, p. 14) defende que as normas são construídas em situações reais, ou seja, “o foco não deveria ser na forma compartilhada, mas nas estratégias pragmáticas que as pessoas usam para negociar a diferença e alcançar inteligibilidade”. Isso não significa o abandono completo de noções de gramática, mas que ela é redefinida conforme a prática. Sendo assim, as pessoas aprenderiam as línguas enquanto as utilizam, levando em conta o sistema da língua do outro. A consciência linguística se faz importante em ILF, o que Matsuda e Friederich (2011) definem como uma habilidade de perceber que a comunicação é uma via de mão-dupla, e exemplifica que não é responsabilidade só do falante não-nativo ou dos falantes de inglês “menos padrão” fazerem ser entendidos.

Outro aspecto importante no ensino de ILF seria a consciência intercultural. Haus (2018) exemplifica, com base em alguns autores, que nesse processo o professor de inglês conscientizaria os alunos a ter sensibilidade de evitar expressões típicas de sua cultura caso imagine que o interlocutor não compreenderia. No currículo, haveria o encorajamento dos alunos em aprender culturas, de modo a valorizá-las e respeitá-las, de maneira que também sua própria cultura fosse vista. De maneira contrária à perspectiva moderna do ensino de inglês como língua estrangeira, que costuma considerar no ensino a aquisição e conhecimento sobre produtos culturais dos países de inglês modelo.

Como já mencionado, as estratégias de negociação são importantes em comunicações em ILF. No ensino, seriam necessárias atividades que ensinassem os alunos a desenvolver essas estratégias. Nesse sentido, a noção de inteligibilidade é considerada, visto que as negociações são para compartilhar as mensagens. A inteligibilidade aqui não é somente uma questão fonética de sons específicos, também são levados em questão os falantes da interação, o local onde a comunicação ocorre, os meios de comunicação e as relações de poder. (Becker, 2013, apud Galor 2020). Alguns elementos como a familiaridade com a variedade de inglês do falante (Rajadurai, 2007) e a atitude quanto a diferença de sotaques afetam a inteligibilidade (Walker; Low; Setter, 2021). Além disso, as estratégias comunicativas seriam importantes nas interações em ILF, como a reformulação de frases, repetição e

verificação de entendimento (Canagarajah, 2013).

No que se relaciona ao material didático, em geral, são utilizados produtos produzidos pelos falantes de inglês de duas variedades padrões, norte-americana e britânica. O uso desses materiais, para Kumaravadivelu (2014), não é ideal, pois os livros didáticos precisam refletir necessidades específicas de um contexto. Nesse sentido, Arantes (2020) já propôs um material didático brasileiro com base nas perspectivas de inglês como língua franca. No caso de não estar disponível um material didático nacional, seria necessária a problematização de certas visões.

Sobre avaliação, ao desviar da noção de correto e errado com base em um padrão, a avaliação pode parecer uma tarefa difícil. Nesse caso, as atividades de compreensão auditiva, por exemplo, não devem ser somente com falantes nativos. Seria necessário repensar a maneira fechada de se avaliar a gramática e a produção oral, seria avaliado pela competência do aluno em utilizar estratégias de negociação de sentido e inteligibilidade.

#### **2.4 O ensino de pronúncia do Inglês como Língua Franca**

Murphy e Baker (2015, apud Gomes, 2021) apresentam o histórico do ensino de pronúncia, que pode ser explicitado em quatro ondas. Nos primeiros oitenta anos do século XIX, as tendências de ensino de inglês estavam voltadas à abordagem de Gramática e Tradução (*Grammar translation*) e à Abordagem Baseada na Leitura (*Reading-Based Approach*). A prioridade no ensino era quase completamente voltada para a língua escrita, portanto, instrução de pronúncia não era um assunto discutido. Murphy e Baker explicam que a primeira onda de inovação inicia-se por volta de 1850 com a criação do Método Direto (*Direct Method*).

Na segunda onda, há a criação do Associação Internacional de Fonética (IPA) e fica estabelecido que os professores precisavam ter conhecimento de fonética e fonologia para apresentar aos alunos instruções explícitas sobre os sons e ritmos da língua alvo. As abordagens intuitivo-imitativa da primeira fase são substituídas pela abordagem analítico-linguística. A terceira onda apontada por Murphy e Baker é a da era da Abordagem Comunicativa. Conforme afirmam Celce-Murica et al. (2010, p. 8), “o foco na comunicação linguística traz uma urgência renovada ao ensino da pronúncia”. Assim, são lançados materiais didáticos com atividades moldadas à Abordagem Comunicativa. Entretanto, entre as críticas à terceira onda, está é a

questão de que os estudiosos que produziam materiais didáticos não produziam pesquisas empíricas, o que passa a ocorrer na quarta onda que se estende desde os anos 1990 até o presente. Gomes (2021, p. 163), do contrário, defende que o ensino de pronúncia com base no ILF deve ser considerado como uma quinta fase, “sem o protagonismo do falante nativo como ditador das regras, com a inteligibilidade como uma responsabilidade de duas vias, do falante e do ouvinte”. Portanto, nessa seção discuto sobre as implicações pedagógicas do ensino de inglês como língua franca no que se relaciona à pronúncia, o que tenho como objetivo deste trabalho investigar.

A pronúncia é um aspecto que chama atenção nos estudos de ILF, devido à sua forte ligação com a identidade do falante, sendo uma indicação mais perceptível da origem do falante do que gramática ou vocabulário (Zoghbor, 2018). No ILE, o sotaque da língua materna de um falante é visto como causador de prejuízo na inteligibilidade e o objetivo é o treinamento para sua perda em decorrência da aprendizagem de sotaque de inglês norte-americano, *General American (GA)*, ou britânico, *British Received Pronunciation (RP)* (Walker; Low; Setter, 2021), o que Levis (2005) chama de princípio nativista. O mesmo autor apresenta um princípio contrário, o da inteligibilidade, que defende apenas que a fala seja compreensível e clara. Pesquisas como a de Munru (1995, apud Zoghbor, 2018) e Derwing (1999, apud Zoghbor, 2018) demonstram que falar inglês com sotaque não impede a inteligibilidade e a comunicação pode ser um sucesso mesmo que esses sotaques sejam notáveis ou mesmo fortes.

Mesmo assim, até mesmo professores de inglês que defendem essa perspectiva de inteligibilidade só consideram como ouvintes possíveis falantes nativos. Quanto a estes, Mufwene (2010) sugere que atitudes desses falantes em se comportarem como “donos da língua”, com expectativa que os demais falantes adequem-se a sua variedade, causa problemas de comunicação. Walker, Low e Setter (2021) argumentam que, na verdade, tanto falantes nativos quanto não-nativos precisam aprender estratégias de comunicação global. Como afirma Rajadurai (2007), na perspectiva de ensino do ILE, há uma premissa equivocada de que o falante nativo é o melhor juiz sobre o que é inteligível ou não, e de que são eles o modelo de fala inteligível.

Tendo o ILF como parâmetro, todos os usuários de inglês estão no mesmo patamar. Nesse sentido, o ensino de pronúncia do inglês está mais relacionado ao desenvolvimento de competências translíngues do que do ensino de sons específicos

(Haus, 2018). Essa pesquisadora elenca algumas dessas habilidades, que podem ser resumidas em: consciência linguística, estratégias de negociação e consciência intercultural e crítica da linguagem.

Sobre consciência linguística, se o modelo do falante nativo não será mais a norma para o ensino de pronúncia, ela será guiada pelo princípio da inteligibilidade. Nesse sentido, o *Língua Franca Core* (LFC) foi um passo importante, pois listava prioridades de ensino de pronúncia do ILF. O LFC foi muito usado e ainda é presente nas práticas de ensino e pesquisas, entretanto, como já discutido, esse modelo foi desenvolvido na primeira fase do ILF e recebeu críticas pela tentativa de homogeneizar as variedades, fixava as normas a serem compartilhadas. Por essa razão, para a orientação translíngue dos teóricos da terceira fase do ILF, o LFC não estaria de acordo. A inteligibilidade também é considerada por questões como dependentes “do falante, do ouvinte, do contexto e principalmente, das estratégias de negociação” (Haus, 2018, p. 57). A inteligibilidade no âmbito da pronúncia deve ser verificada a partir de interações reais, a mesma autora critica algumas maneiras de investigação em pronúncia.

Atualmente, dois erros comuns em pesquisas de pronúncia são (a) a existência escondida e às vezes subconsciente do princípio nativista, (b) a generalização de resultados para diversos contextos (Munro; Derwing, 2015), o que implica no mesmo lapso do LFC. Portanto, é preciso realizar novas pesquisas, as quais devem ser locais, não generalizáveis, conduzidas em situações reais de fala, bem como envolvendo quaisquer falantes, sem distinção entre nativo e não nativo. Além disso, é necessário reconhecer que julgamentos do que é compreensível ou não serão influenciados por inúmeros fatores que não apenas fonéticos, como diferenças individuais na percepção (devido a diferentes experiências, familiaridade com a L1, julgamento social com relação a sotaques, etc), meios de transmissão e inúmeros outros. (Haus, 2018, p. 57)

Além disso, o próprio professor, durante comunicações, pode verificar enunciados que o mesmo possui dificuldade de compreensão e promover esse retorno ao aluno, assim como este desenvolverá essa competência durante interações, de perceber quando está sendo ou não inteligível.

Na consciência intercultural e crítica da linguagem, nesse âmbito, as aulas de inglês devem promover o contato do aluno com diferentes variedades de inglês, de diferentes nacionalidades, servindo para quebra de preconceito dos alunos com essas diferenças.

A respeito de estratégias de comunicação, a pesquisadora explica que, durante oportunidades de comunicação, os alunos aprenderão a lidar com a diversidade e

adequar sua fala. Ela cita Walker e Zoghbor (2015), que sugerem que os alunos leiam pequenos textos um para o outro. Haus (2018) adiciona que o mesmo ocorre em conversas reais, nas quais os estudantes devem treinar sua percepção e lançar mão de estratégias de repetição. Assim, o outro na comunicação também verificará a inteligibilidade de sua fala.

## **2.5 Crenças sobre ensino e aprendizagem**

Um dos objetivos específicos deste trabalho é analisar as crenças dos professores cujas aulas foram observadas a respeito do ensino e pronúncia e práticas de ensino em língua franca. O Inglês como Língua Franca está na Base Curricular Nacional Comum (BNCC) desde 2017, mas, antes disso, sabemos do histórico do nosso país com o ILE, a proposta do ILF pode não ter efeito tão rapidamente nas práticas de ensino, principalmente se lançarmos olhar para a dificuldade em mudar crenças possuídas pelos docentes desde o seu próprio processo de aprendizagem de inglês. Nesse sentido, é claro que não tenho como objetivo criticar as práticas ou crenças dos participantes da pesquisa, e sim discutir possibilidades.

Por definição de Barcelos (2006), crenças são:

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

A relação desse conceito com a abordagem de ensino está relacionada com a tomada de decisão dos professores e também do processo de mudança educacional (Barcelos, 2011). Sendo assim, um dos objetivos deste trabalho é investigar quais são as crenças dos professores sobre inglês como língua franca, em especial como isso interfere no ensino de pronúncia.

Os estudos sobre conceito de crenças no Brasil já se encontram em período de consolidação, com um número bastante expressivo de trabalhos. No que diz respeito a pesquisas sobre ensino de pronúncia, encontrei algumas pesquisas como a de Duarte e Brawerman (2019), que abordam as visões de aprendizes adultos de inglês a respeito de pronúncia no contexto do ILF. Os resultados mostraram que parte dos investigados têm atitudes positivas quanto às questões relacionadas ao ILF no que diz respeito à globalidade do inglês, enquanto outros ainda estavam presos à ideia

de língua restrita a uma nação. Galor (2020) também investigou aprendizes de inglês e concluiu que os alunos estavam interessados em receber instruções de pronúncia adequadas ao modelo nativo de pronúncia, assim como os materiais de *listening* deveriam ser com esses falantes e as questões culturais presentes no material didático precisavam ser da cultura de nativos. Santos (2020) também pesquisou crenças de estudantes e seus resultados indicam que os aprendizes têm anseio de moldarem seu inglês para a norma nativa. Haus (2018), por sua vez, investigou a prática de ensino de professores de inglês de um curso de idioma vinculado a uma universidade federal, as crenças indicavam que mesmo os professores tivessem algumas atitudes positivas em relação ao ILF, grande parte de suas práticas estavam atreladas ao ILE. Confirmando o que Dewey (2014) já afirmava, de que a consciência sobre as questões relacionadas ao ILF não é suficiente para a mudança nas práticas de ensino.

### 3. METODOLOGIA

Nesse capítulo, descrevo os aspectos metodológicos que baseiam essa pesquisa. Para isso, introduzo agora as perguntas que nortearam essa pesquisa, logo após, trato da natureza da pesquisa, o cenário e o instrumental de coleta de dados.

Considerando o objetivo geral, este trabalho teve as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as práticas de ensino de pronúncia que os professores participantes utilizam em sala?
2. As práticas docentes de língua inglesa, especialmente no contexto de ensino de pronúncia em contexto lusófono da universidade, atualmente, têm focado na abordagem do ensino de inglês como língua franca?
3. Quais são as crenças dos professores participantes da pesquisa sobre o ensino de pronúncia do inglês e sobre a abordagem do ILF?
4. Como essas crenças a respeito de ensino de pronúncia, em perspectivas atreladas ao ILF ou não, têm se refletido nas práticas de ensino dos professores participantes?

A primeira e segunda perguntas referem-se ao meu objetivo principal: quais são as práticas dos professores a respeito de pronúncia e se elas estão alinhadas às perspectivas do ILF. A terceira e quarta perguntas de pesquisa estão ligadas ao

aspecto das crenças dos professores sobre o ensino de pronúncia do inglês e sobre ILF, que auxilia também no entendimento de suas práticas de ensino.

### **3.1 Natureza de pesquisa**

A pesquisa caracteriza-se como de cunho qualitativo, com análise documental. Segundo Suassuna (2008, p. 348), “a pesquisa qualitativa responde questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalho com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Quanto à análise documental, para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa pode ser de três tipos: estudo de caso, etnográfica e documental. Com documentos, não se trata apenas de escritos, mas de maneira mais ampla, incluem-se “impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação.” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 59).

### **3.2 O Cenário da pesquisa**

A instituição escolhida como cenário de pesquisa foi a universidade da qual sou discente, a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), nos campi do Ceará, em duas disciplinas de língua inglesa da graduação em Letras - Língua Inglesa. A UNILAB possui alunos de diferentes países, brasileiros e estudantes de países lusófonos da África e da Ásia, são eles Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor-Leste. A sala de aula da universidade é, portanto, um espaço com aprendizes de diversas nacionalidades aprendendo e utilizando o inglês como língua de comunicação. Reconhecendo esta característica, escolhi realizar a pesquisa neste contexto, imaginando que a interculturalidade presente pudesse configurar um espaço onde o debate do inglês como língua franca fosse ideal.

Como estudante da graduação de Letras - Língua Inglesa, durante o período que estive cursando as disciplinas de inglês como as que foram investigadas, percebi que em relação a esse curso de licenciatura em outras instituições da região, nós estudantes da UNILAB tínhamos o privilégio de nos comunicarmos em inglês com falantes de outras nacionalidades, aprendendo sobre diversidade linguística e adquirindo habilidades de negociação. Com o meu interesse pessoal de estudar

diferentes sotaques de inglês, o trabalho dessa pesquisa foi iniciado.

### **3.3 Instrumental de coleta de dados**

Os instrumentos que usei para geração dos dados desse trabalho, a partir do tipo da pesquisa, qualitativa de cunho documental, foram notas de campo em observações de aula, que totalizaram aproximadamente 15 horas de observação de aula nas duas disciplinas investigadas. As observações aconteceram durante três semanas entre a segunda metade de fevereiro a primeira metade de março de 2024. Durante as observações, tomei nota de todos os momentos nos quais aconteceram instruções de pronúncia, descrevendo o momento e a fala do docente. Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 150), as notas de campo “são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

Além disso, também realizei entrevistas semiestruturadas após o fim das observações. Para Oliveira, Guimarães e Ferreira (2013), tomando como base Fraser e Gondim (2014), definem a entrevista semiestruturada como “roteiro de questões previamente formuladas com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores”. Os objetivos da entrevista foram conhecer melhor as crenças e práticas de ensino dos professores em descrições dos próprios, além disso, elucidar as práticas observadas por mim.

As entrevistas foram realizadas nos dias 14 de março com o docente ao qual me referirei apenas como P1 a partir de agora, bem como 19 de março com a professora à qual me referirei como P2. As entrevistas foram gravadas e totalizaram 1 hora e 30 minutos. Realizamos as entrevistas à distância através da plataforma *Google Meet*, podendo ser divididas em três momentos: perguntas sobre os perfis dos professores, perguntas a respeito de planejamento das aulas observadas, escolha de recursos e material didático e, por fim, elucidação de práticas de ensino.

## **4. ANÁLISE DOS DADOS**

### **4.1 Professores participantes da pesquisa**

Antes de discutir as práticas de ensino e crenças dos docentes, considero importante apresentar os perfis desses profissionais e, assim, possivelmente fazer

algumas ligações entre essas informações e suas práticas. Na primeira parte da entrevista, realizei perguntas sobre suas formações, tempo de atuação na profissão, em quais contextos ensinou (cursos de idioma, escolas ou nível superior), porque escolheu a profissão, seguranças e inseguranças como professor de inglês e questões de ensino tais como as quatro habilidades (*listening, writing, speaking e reading*) estão presentes em suas aulas. Informações que me ajudariam a analisar as tomadas de decisão desses professores em suas práticas de ensino.

P1 está na faixa etária de 30 anos, é do sexo masculino e já atua como professor há 16 anos, tanto em escolas de educação básica quanto em cursos de idioma, sendo a UNILAB sua primeira experiência como docente no nível superior. Possui graduação em Letras - Língua Inglesa e mestrado em Literatura Comparada. A respeito da escolha da profissão, P1 responde que tinha facilidade com a disciplina quando cursava o ensino médio e por essa afinidade entrou na graduação.

Já P2 é do sexo feminino e também está na faixa etária de 30 anos, possui graduação em Letras - Língua Inglesa e mestrado em Estudos de Tradução, cursando no momento doutorado na mesma área. É professora de inglês há 15 anos, sendo que mais da metade desse tempo atuou em cursos de inglês, alguns anos na educação básica e também no ensino superior em outra instituição antes de lecionar na UNILAB. Escolheu a graduação de Letras porque já possuía conhecimento da língua inglesa e tinha interesse em trabalhar com tradução, com a experiência na docência também afirma ter se identificado. Em relação a P1 e P2, observo uma afeição quanto à disciplina que lecionam, língua inglesa, escolhida pelos dois por razões de afinidade.

A respeito da pergunta “Como as quatro habilidades estão presentes nas suas aulas?”, P2 explica que precisa, pela ementa da disciplina, abordar certa quantidade de unidades do livro didático até o fim do semestre, e que por isso, a gramática, o *reading* e *writing* acabam sendo as principais habilidades trabalhadas. Nesse sentido, não teria muito tempo reservado para realização de atividades na habilidade de *speaking*.

O *speaking* ele fica, assim abandonado, devido ao tempo, então fazer dinâmica mesmo, a gente não consegue fazer. [...] Com as aulas apertadas do jeito que vamos ter nos semestres desse ano, acaba que o *reading* e o *writing* são priorizados, pega a parte de gramática também, o *speaking* que eles fazem muito é de responder às perguntas. (P2)

Nessa fala, encontramos uma questão que orienta as aulas dos dois

professores. O tempo foi apontado por eles durante as entrevistas, pois precisam seguir as ementas das disciplinas, que focam bastante nas habilidades gramaticais a serem desenvolvidas a cada semestre, visto que são no total 6 disciplinas de língua inglesa que fazem continuação uma da outra, a serem cursadas pelos alunos da graduação.

Para essa pergunta, P1 não menciona se existe uma habilidade mais priorizada do que outras. Descreve como costuma trabalhar com cada habilidade.

Para listening eu sempre trago músicas, mais no final da aula, gosto muito porque faz com que eles se acostumem a terem contato com a língua fora de sala de aula, trago mais para motivar, mas também trago os áudios de texto que acompanham o material, de reading geralmente trabalho textos que entrego para eles em sala, quando é homework eu entrego um texto que vai servir de modelo para eles escreverem um texto pessoal[...] daí já entramos no writing né. [...] No speaking eu gosto muito de criar jogos, que coloquem eles pra falar, geralmente em dupla. (P1)

Realizei também a pergunta sobre o que os professores consideravam importante que o aluno desenvolvesse em relação às quatro habilidades. No que se relacionava ao speaking, P1, quando questionado sobre as quatro habilidades, já destacou que considera o *speaking* como a mais importante. Nesse aspecto, declarou que achava essencial que alunos conseguissem, no nível da disciplina, saber usar ao menos as estruturas básicas da língua durante a fala, destacando ainda o fato de alguns alunos de graduação em Letras - Língua Inglesa graduarem-se sem habilidades suficientes de fala.

A estrutura em si, a estrutura das frases, se eles souberem estruturar frases, razoavelmente bem, não precisa nem ser gramaticalmente correto, mas se eles conseguirem desenvolver estruturas básicas no *speaking* já é uma coisa boa, porque é um problema muito sério na graduação os alunos terminarem e não terem o *speaking* desenvolvido. (P1)

No trecho, P1 apresenta uma preocupação com a habilidade de fala, destacando que “não precisa nem ser gramaticalmente correto”, deixando de lado um foco exclusivo na norma padrão, parecendo estar mais inclinado a valorização da comunicação oral. Ele explica também como costuma elaborar atividades de *speaking*. Durante as observações de aula, presenciei diálogos livres, que o professor levanta um assunto e tópicos para os alunos fazerem discussão. “Gosto muito de criar jogos que coloque eles para falar, geralmente em dupla, gosto de trazer jogos de tabuleiro, cartinhas, geralmente trabalho com diálogo” (P1)

Nesse sentido, temos afirmações de que P1 considera a habilidade oral como

de grande importância na aprendizagem da língua. Ao ser questionado sobre aspectos em que se sente confiante como professor de inglês, ele responde sentir-se confortável na pronúncia e na elaboração de atividades de *speaking*. “Pronúncia, me sinto confiante em pronúncia e acho que elaborar atividades de *speaking*”. (P1)

P2, ao responder a mesma pergunta a respeito do que achava importante ser desenvolvido nas quatro habilidades, que aqui focamos no *speaking*, ela responde fazendo diferenciação entre o que leva em questão nesse aspecto para alunos convencionais e os diferencia dos alunos da graduação de Letras.

Se estivéssemos falando sobre curso de línguas, eu acho que é inteligibilidade seria o primordial, você se fazer entender, tanto que hoje em dia a gente preza que você não precisa falar igual um nativo, você pode manter o seu *accent*. Agora como estamos falando de um curso de licenciatura em letras eu acho que além de falar você tem um aspecto fonético, você realmente saber pronunciar as palavras para passar para frente, então, por exemplo, por mais que meu inglês acabe tendendo mais para o americano, questão de som, geralmente sei diferenças, eu tento apontar se pronuncia de um jeito, se pronuncia de outro, até porque trabalhamos com material de inglês britânico, mas assim, para ele saberem as diferenças, então acho assim, no contexto da graduação além de se fazer entender é a pronúncia. (P2)

Na ementa das disciplinas de língua inglesa, não há precisamente nenhuma instrução sobre o fato dos estudantes serem professores de inglês em formação, nada que diferenciasse os objetivos de trabalho em decorrência desse fato. O que sabemos é que apesar da graduação ser uma licenciatura, muitos dos alunos ingressantes iniciam a graduação com apenas noções básicas de inglês. As disciplinas de Língua Inglesa servem para suprir essa necessidade dos alunos, como um “curso” de inglês dentro da graduação. Entretanto, tanto P1 quanto P2, mostraram em suas falas a preocupação no carácter formativo dos alunos enquanto professores em formação, o que pode, portanto, interferir nas suas práticas de ensino, como P2 deixa claro em sua fala, onde afirma que se esse não fosse o contexto, ela teria outra abordagem. Mesmo assim, isso não modifica a situação que tive como objetivo investigar, as práticas de ensino que os professores investigados repassam para seus alunos, são, provavelmente, aquelas que têm como crença serem as mais adequadas no ensino de línguas.

No trecho destacado, percebemos um discurso de ensino focado na comunicação inteligível, para alunos convencionais de cursos de línguas, o que estaria relacionado à inteligibilidade discutida na seção de fundamentação teórica. Entretanto, no caso de alunos da graduação de Letras, a professora considera que

conhecimentos fonéticos seriam importantes para que, quando estiverem na posição de professores de inglês, estes sejam capazes de abordar diferenças de sotaques em suas aulas, “apontar se pronuncia de um jeito, se pronuncia de outro”. O que se relaciona com uma posição de professor que escolhe não pautar seu ensino exclusivamente no modelo do falante nativo.

Ainda na primeira parte da entrevista, P2 também aborda o aspecto de pronúncia na sua resposta à pergunta “Quais são suas seguranças e inseguranças como professora de inglês?”. Sobre insegurança, ela responde:

A questão de atualização, porque muitas vezes a gente pensa que não precisa, tipo a língua está ali e raramente muda, mas eu acho que não é bem assim, até mesmo pela questão da fonética que a gente tá falando. Na época da minha graduação, de 2008 a 2013, toda vez que se falava de fonética era essa cobrança de pronúncia perfeita, na disciplina de fonética e fonologia, meu deus do céu era a crise total, a gente tinha que falar *native like*, e hoje em dia até falando com a minha professora de fonética e fonologia na época, porque quando eu comecei na UNILAB eu tinha algumas dúvidas, de como avaliar os alunos internacionais, porque eu entendia o que era dito, mas o sotaque era muito forte, então geralmente as palavras que tinha o “e” mudo no final a gente via bem marcada a presença da vogal, do som vocálico, e aí ela me mandou um tanto de material que fazia séculos que eu não lia sobre, então o modo de avaliar tinha mudado, você estabelecia o que era importante avaliar [...] eu ainda estava muito presa nessa ideia de que tem que ser perfeito. (P2)

Percebemos, a partir dessas afirmações, que P2 ao ter contato com estudantes de nacionalidades africanas na UNILAB, questionou-se sobre o processo avaliativo, ao perceber a presença marcante dos sotaques influenciados por suas línguas maternas, o que talvez não tenha sido um fator que lhe chamou atenção durante os anos que ensinava apenas brasileiros, de sua mesma nacionalidade. Vemos, portanto, a característica que me motivou a estudar o contexto de ensino de inglês dentro da UNILAB, a presença da comunicação intercultural ser possivelmente um espaço que fomentaria esse tipo de questionamento sobre a maneira de avaliar a influência da pronúncia de diferentes línguas maternas, diferentes sotaques na comunicação, assim como as estratégias de negociação (Canagarajah, 2013) que surgiriam nesse processo.

Além disso, chamo atenção ao relato do processo em relação à atualização das práticas de ensino dos professores no aspecto da pronúncia, quando ela conta sobre a docente que lhe ensinou que deveria falar “*native like*”, durante sua graduação entre 2008 e 2013, ter sido a mesma a “atualizar” essas questões, trazendo novas perspectivas sobre a maneira de avaliar a pronúncia dos alunos. Percebemos,

portanto, que os profissionais de fonética e fonologia têm buscado modificar suas práticas em aproximação aos conceitos de ILF.

No mesmo trecho, destaco a relação entre crenças e emoções na frase “meu deus do céu, era crise total” na qual P2 fala sobre a emoção negativa dos graduandos de Letras - Língua Inglesa, quando eram cobrados de adequarem sua pronúncia à de falantes nativos. Como se tratavam de docentes em formação, tal cobrança pode acarretar síndrome do impostor (Bernat, 2008), que desvaloriza professores não-nativos, causando sentimentos de insuficiência porque nunca atingiriam plena competência em uma língua que não é materna.

Outra pergunta direcionada aos professores foi sobre o planejamento: “De que forma você desenvolve o planejamento de suas aulas?”. Fiz essa pergunta na tentativa de entender o que os docentes consideram importante para guiar as aulas. Nesse sentido, P1 aponta para o assunto da aula, gramática e divisão por habilidades. “Pelo assunto da aula, pego o assunto geral e elementos que contribuam para o desenvolvimento desse aspecto, incluindo os aspectos gramaticais, por habilidade também, tipo o que eles precisam em termos de habilidade” (P1).

Já P2 orienta-se pelo tópico gramatical, e traz novamente uma diferenciação de sua prática em decorrência do público serem professores de inglês em formação. Nesse sentido, não está dentro dos objetivos desta pesquisa discutir a formação de professores dentro do contexto de ILF, entretanto, quando P2 fala “porque enfim, né vocês têm que aprender a ensinar” parece estar relacionado a um cenário onde esses futuros professores adquiririam a prática de ensino de inglês focado na norma da língua, mesmo que p2 afirme que, em contextos de curso de língua, não costuma abordar a gramática explicitamente. Sabemos, também, que esses docentes em formação provavelmente atuarão no ensino básico, onde o ensino da gramática é central nos currículos.

Eu prezo pelo tópico gramatical, uma coisa que eu não gosto muito, daí é bem diferente do curso de línguas, no curso de língua geralmente quando a gente fala em gramática ele não aparece ali esmiuçado no quadro, a gente vai colocando ali no meio da aula em si, no caso da licenciatura eu acho que tem que ter aquela coisa bem explicativa, bem formula matemática, porque enfim né, vocês têm que aprender a ensinar, é diferente do só aprender para usar, então eu tomo como norte o ponto gramatical. (P2)

Com essas informações, através das declarações dos professores e da minha interpretação dos dados, traço algumas generalizações. Resumidamente: (a) quanto à divisão do tempo de aula disponível para cada habilidade, P1 divide suas aulas de

maneira que abranja as quatro habilidades, mas acredita priorizar a habilidade de *speaking*, por considerá-la a mais relevante, enquanto P2 prioriza *writing* e *reading*, por questões relacionadas ao livro didático; (b) ambos os participantes centralizam o tópico gramatical como guia para as aulas; (c) as práticas dos professores durante alguns momentos é guiada também por razão do público ser composto por professores em formação, hipótese que não havia sido levantada no projeto de pesquisa.

A partir da próxima seção, discutirei as crenças e práticas de ensino dos professores conforme as observações de aula e os dados da entrevista. Dividirei em quatro subseções: práticas de ensino de P1 e práticas de ensino de P2, papel do falante nativo e práticas de ensino em ILF.

Discutirei as perguntas feitas em comum para os dois professores, como: 1- Quais materiais/recursos você gosta de usar na aula? (além dos livros, quais outros?); 2- De que forma você escolhe estes materiais? (por qual motivo escolhe eles?); 3- O que você pensa sobre as atividades de *listening* do livro?; 4- O que você acha sobre o livro ser britânico?; 5- Quais são critérios de o que corrigir e o que não corrigir? Como você acredita que o *feedback* de pronúncia tem acontecido nesta turma?

Também, realizei perguntas específicas para cada um dos professores, de acordo com minhas observações de aula, elucidando práticas de ensino relacionadas a pronúncia. Sendo que a última pergunta da entrevista para ambos os professores foi: você conhece o termo inglês como língua franca? O que ele significa para você? Quais seriam as implicações desta perspectiva em sala de aula?

#### **Para P1:**

1. Sobre os tópicos de pronúncia do livro, eu não cheguei a ver você usando nenhuma vez, você não usa nas aulas?
2. Como enxerga a questão de dar feedback sobre pronúncia? Corrigir a pronúncia do aluno.
3. Para você, quais são critérios de o que corrigir e o que não corrigir? Como você acredita que o feedback de pronúncia tem acontecido nesta turma?
4. Algo que percebi que você costuma fazer para ensinar pronúncia foi mostrar listas de vocabulários, do conteúdo estudado, ler e pedir por alunos repetirem depois de você, por que você gosta de ensinar a pronúncia assim?
5. Você falou na entrevista que considera que o *speaking* é a habilidade mais importante e que se sente bastante confiante em elaborar atividades de *speaking*,

certo? Quais são os objetivos que você coloca para serem atingidos com as atividades de speaking?

6. Outra coisa que você falou semana passada foi sobre aspectos que você se sente confiante no inglês e você disse que era a pronúncia uma delas, por que você escolheu essa sua habilidade como um aspecto que se sente confiante?

7. Vi que alguns momentos da aula você citava, por exemplo, os americanos e os britânicos, essas duas variedades. Sobre essa questão, quais são suas impressões sobre o papel do falante nativo no aprendizado de pronúncia dos alunos?

#### **Para P2:**

1. Não percebi nenhum momento em que você corrigiu a pronúncia dos alunos durante as aulas. Como enxerga essa questão de dar *feedback* sobre pronúncia?

2. Houve um momento que os alunos estavam lendo um texto e você perguntou se alguém queria tirar dúvida sobre a pronúncia de alguma palavra, essa é uma das maneiras que você costuma ensinar/corrigir pronúncia?

3. Sobre o *listening*, na primeira aula houve uma atividade que você mencionou que a guia de viagem tinha um “sotaque”, entendi como no sentido que os alunos pudessem ter dificuldade para entender o sotaque italiano. O que você acha sobre a presença dessa falante italiana na atividade de *listening* do livro?

4. Houve também outro momento que você falou a frase “quando vocês forem ouvir um nativo falar”. Sobre essa questão, quais são suas impressões sobre o papel do falante nativo no aprendizado de pronúncia dos alunos?

5. Sobre a última aula, os seminários, você disse que o critério de escolha dos países seriam terem sido “ex-colônias” britânicas, eu gostaria de saber, o que esta por trás dessa sua decisão?

6. O único critério obrigatório no seminário era que eles falassem sobre como era o inglês nesses países, o que você esperava que os alunos abordassem?

#### **4.2 O ensino de pronúncia nas aulas de P1**

Durante as observações de aula, não observei tantos momentos onde o foco do ensino fosse a pronúncia, mas uma prática de ensino usada frequentemente pelo professor foi a repetição, na qual ele falava e os alunos repetiam logo depois, as palavras do vocabulário estudado. Considerando os conceitos de inteligibilidade

discutidos no referencial teórico, o ensino de palavras descontextualizadas não seria adequado, pois, de maneira isolada, não é possível saber se a pronúncia da palavra interferiria na comunicação. Quanto a essa questão, P1, ao responder à pergunta 4 específica a ele, diz que “se trata de conhecimentos linguísticos, os alunos precisam de conhecimento de vocabulário [...] precisam repetir para que de alguma forma memorizem”.

Nesse sentido, a única prática de ensino de pronúncia clara que havia observado em P1, não tinha a pronúncia como objetivo, e sim, a memorização de vocabulário. Outra hipótese que havia levantado sobre sua prática de ensino de pronúncia foi a correção, pois o professor costumava repetir a pronúncia de palavras que os alunos falavam. Sobre essa questão, perguntei sobre a correção de pronúncia. P1 responde:

É um assunto muito delicado, realmente, essa turma é uma turma que tem muita dificuldade para falar, não só pela pronúncia, mas também em termos de sentir-se confortável para falar, daí quando acontece de um aluno cometer uma pronúncia que eu acho que vai comprometer a compreensão, eu tento corrigir de maneira mais sutil, tipo repetindo o que ele acabou de falar, só que de maneira mais aproximada de algo convencional [...] existe uma diferença entre erro de pronúncia e sotaque, erro de pronúncia é quando você pronuncia uma palavra que ninguém consegue compreender, enquanto sotaque você é compreendido, mas é perceptível uma característica pessoal sua, regional. (P1)

Sendo assim, minha hipótese sobre a correção de pronúncia estava correta. O professor afirma basear seu critério do que corrigir ou não a partir do que ele acredita que iria comprometer a inteligibilidade. Conforme discutido na seção 2.3, Canagarajah (2013) refletia sobre os professores serem os agentes que perceberiam pronúncias pouco inteligíveis e assim proporcionariam correção, entretanto, resultados como a pesquisa de Haus (2018) apontam que algumas vezes os professores julgam como “não-inteligíveis” características de sotaque que não comprometeriam a comunicação. Neste caso, P1 não citou um exemplo do tipo de sons que costuma corrigir, o que não me possibilita fazer afirmações sobre a questão. Entretanto, ele faz a afirmação quanto ao seu conhecimento de que existe diferença entre sotaque e erro de pronúncia.

#### **4.3 O ensino de pronúncia nas aulas de P2**

Durante as observações de aula, uma prática de ensino de pronúncia que P2 utilizou foi a de instrução explícita de sons da fonética do inglês, através do auxílio do livro didático. Quanto a essa questão, perguntei a professora se existia algum critério de escolha de quais dos sons apresentados no livro a trabalhar na aula. “Eu tento sempre trabalhar porque eu acho necessário e também porque eu adoro fonética, então é uma hora feliz para mim da aula. Mas acho que são raras as unidades que não tem. Quando tem eu tento colocar.”.(P2)

Trago a questão em discussão, pois segundo o referencial teórico de ILF que trago como base nesse trabalho, se a inteligibilidade for o critério de ensino, trabalhar todos os sons que aparecem no livro não seria uma prática necessária. Na fala de P2, além da relação afetiva que possui com a fonética, ela a ensina porque “acha necessário”, não fica clara a razão por trás dessa afirmação, se é por razão dos alunos serem professores de inglês em formação, como discutido anteriormente, ou se indica uma crença na relevância de materiais que promovam trabalho explícito com aspectos formais.

Quanto às questões de correção de pronúncia, não percebi essa prática durante as observações de aula, mas P2 afirma que, assim como P1, costuma pronunciar a palavra da maneira que considera correta após o aluno, de maneira sutil, não chamando atenção para a pronúncia do aluno.

Outra prática de ensino de P2 que dialoga com os interesses dessa pesquisa foi o desenvolvimento das apresentações orais realizadas pelos alunos com intuito de avaliação. P2 escolheu países que foram ex-colônias britânicas: Canadá, África do Sul, Índia e Austrália, sendo que ficaria cada equipe responsável por falar de um país. Esses países seriam aqueles que Kachru (1992) chama de círculo externo. Quando questionei P2 sobre qual era o objetivo do trabalho, ela responde que quis gerar discussão sobre a diversidade dos usos do inglês. “Veio porque a gente tava falando de língua mesmo, justamente dessa questão da diferença né, então como que eu faço eles falarem de países que usam a língua inglesa de alguma forma? As ex-colônias”. (P2)

O único aspecto obrigatório desse trabalho era discutir o uso da língua nos países. Algumas equipes falaram sobre diferenças de vocabulário, de sotaque, utilizando símbolos fonéticos e comparando a variedade americana. Outros falaram sobre como a língua expandiu-se no território e em quais situações é usada. Além disso, poderiam falar sobre a cultura do país, arte, literatura e política. Considerei que

essa atividade relaciona-se positivamente com os conceitos de ILF que aqui discutimos, tanto na relação sobre variedade linguística e de sotaque, quanto no debate cultural, estamos falando da consciência intercultural e crítica da linguagem. Conforme discutido no referencial teórico, em uma aula de ILF, deve ser promovido o contato do aluno a diferentes variedades, servindo para quebra de preconceitos dos alunos a essas diferenças.

#### 4.4 O papel do falante nativo

Durante as observações, houve algumas falas dos professores que dariam indícios sobre suas crenças a respeito do papel do falante nativo no ensino de línguas. Nas aulas de P1, era comum que ele falasse das diferenças de vocabulário entre o inglês americano e o britânico, centralizando o ensino nessas duas variedades. Nesse sentido, na entrevista questioneei diretamente sobre essa prática e qual era o papel desses dois tipos de falantes nativos na aprendizagem de pronúncia dos alunos.

É importante porque eles tem contato, vou colocar aqui entre aspas, um inglês autêntico, né, de pessoas que têm como língua materna a língua inglesa, quando se tem, por exemplo, a língua inglesa como língua materna, a pronúncia, as frases utilizadas são completamente diferentes de um brasileiro falando, há uma diferença do brasileiro falando, nas gírias, por exemplo, há pronúncias que, eu posso estar me equivocando em comparação, por exemplo, a um nativo. Então é importante eles se acostumarem com esse inglês autêntico e se envolverem em situações reais de fala. (P1)

Nesse trecho da entrevista, P1 parece estar em dúvida sobre suas afirmações quando diz “vou colocar entre aspas autêntico”, que significaria algo genuíno e verdadeiro, assim como na frase “posso estar me equivocando”, quanto a colocar o inglês nativo em comparação ao inglês falado por brasileiros. Não percebo nessa afirmação a crença que falantes não-nativos deveriam moldar sua fala para assemelharem-se ao inglês nativo, visto que o professor usa a palavra “acostumar” apenas no sentido de familiarizarem-se. Quanto à mesma pergunta, P2 responde:

Quando a gente tá na graduação, a gente aprende que tá aprendendo o inglês padrão, mas aí a gente descobria que ele pendia muito para o americano e é uma variedade gigantesca, de sotaque, de gíria[...] se você prestar atenção, você tá assistindo Friends, por exemplo, presta atenção no sotaque, é diferente de outros cantos, como se você for assistir Young Sheldon, por exemplo. Eu acho que é importante o contato com o nativo, não por uma questão fonética, mas para ter contato com a língua em uso (P2)

Nas afirmações de P2, assim como P1, ela também traz que esse contato é importante para que os alunos se acostumem com a língua em uso. A pergunta foi direcionada à pronúncia, mas nenhum dos professores respondeu nesse sentido. P2 até afirma “não por uma questão fonética”, o que pode significar que os dois docentes não tenham a crença de que falantes não-nativos devem tentar modificar seu sotaque para o “padrão”, na verdade, P2 até questiona o fato dessa padronização ser ligada ao inglês americano, mas dentro do próprio país haver variações.

A necessidade de questionar os professores sobre a prática de sempre utilizarem os falantes americanos e britânicos como referência, foi pela ausência de momentos que os professores mencionassem outros possíveis falantes de inglês, de outras nacionalidades. Entretanto, não tive a oportunidade de observar todas as aulas dos professores investigados, nesse caso, as perguntas na entrevista podem completar essas informações. Uma delas foi quando questionei a respeito do fato do livro didático ser britânico, o que Kumaravadivelu (2014) critica, ao afirmar que em uma perspectiva do ILF, materiais produzidos nos países de inglês “padrão” não refletir necessidades específicas de um contexto. A respeito disso, P1 responde não apresentando críticas, mas demonstrando a crença de ser necessário apresentar que existem variedades, o que seria um trabalho exclusivo do professor, visto que o livro não traz esse repertório. “Eu não vejo problema, acho até interessante para contrastar, por exemplo, os tipos de inglês que existem, eles precisam ficar atentos que não existe só um tipo, mas que existem outros”. (P1)

Para essa pergunta, P2 também não apresenta críticas ao material no que se relaciona à ausência de repertório quanto a outras variedades de inglês. Acrescenta que os alunos têm mais dificuldade de entender o inglês britânico do que o americano, o que pode significar, por exemplo, que não possuem exposição a outros falantes de inglês que não o americano. “No geral eu acho ok, só que os alunos têm mais dificuldade de entender os áudios, quando levo material externo eles tem menos dificuldade com falantes do inglês americano, por exemplo”. (P2)

Ainda sobre a habilidade de *listening*, na perspectiva do ILF, os alunos deveriam ter contato com falantes de diferentes países, para se familiarizarem com diferentes sotaques. Nesse último trecho, P2 parece preferir apresentar atividades com áudios de falantes americanos, mas essa informação não se confirma em outra fala da mesma a respeito de materiais extras que usa. “De listening meu favorito de

todos é o ELLLO, tem falante de todo lugar do mundo falando inglês, os mais variados sotaques”. (P2)

Quanto a P1, apresentar atividades de listening com outras variedades não é uma prática comum, mas ele afirma costumar reconhecer que existem diferenças.

Para ser honesto não apresento outras variedades, por questão de tempo, mas se uma dúvida que ocorre em gramática, por exemplo, eu digo que é assim e um aluno fala que já ouviu de outra maneira, é uma variedade, em outros lugares pode acontecer, em determinados países podem pronunciar assim. (P1)

Ainda sobre P1, o mesmo afirmou durante a entrevista sentir-se bastante confiante sobre sua pronúncia, questionei para entender o motivo dessa afirmação. “Eu acho minha pronúncia razoavelmente boa, acho compreensível” (P1). Nesse sentido, a crença sobre o que é uma pronúncia “boa” para P1, é uma pronúncia compreensível, e não uma pronúncia similar ao padrão nativo do inglês.

#### **4.5 Implicações do ILF nas práticas de ensino**

Questionei explicitamente sobre o ILF somente ao fim das entrevistas. Pedi para os professores definirem como entendem o ILF e explicarem se a perspectiva influencia ou não nas aulas.

Língua franca é entender, por exemplo, a língua inglesa não como algo situado nesses dois pólos que a gente sabe que é o foco da maioria do ensino de inglês em vários lugares, nesse sentido do inglês sendo só dos Estados Unidos e da Inglaterra, quando a gente sabe que é uma língua que já ultrapassou barreiras geográficas e se modificou com o tempo e conforme os lugares que ela está inserida, a língua se modifica de acordo com o local que ela se estabelece, e esses tipos de inglês são tão válidos quanto as variedades desses dois polos Estados Unidos e Inglaterra. (P1)

A definição de ILF que P1 traz relaciona-se bem com as definições mais recentes da área de estudos, evidencia uma visão de ILF distanciada da visão moderna de língua ao desprender a língua de um território específico. Também reconhece que a língua pode “modificar de acordo com o local que ela se estabelece”, o que relaciono com a aceitação da flexibilidade da língua em termos de pronúncia e gramática.

Eu acho que tentar mencionar nem que seja por alto, porque como eu estava dizendo, tem a questão de que querendo ou não é preciso comprimir uma carga horária e uma ementa da disciplina. Mas, pelo menos falar por alto que existe formas diferentes de pronunciar palavras e construir frases [...] os

nossos colegas que vêm de outros países eles sempre questionam, eu gosto deles porque eles sempre questionam, por exemplo, uma estrutura que eu apresento de acordo com o livro, eles falam “professor, mas eu já ouvi assim”, respondo que é correto também. (P1)

Quanto às implicações do ILF, na prática de P1, está relacionada apenas à conscientização dos alunos a respeito das diferenças entre as variedades na língua, o que aparece caso um aluno questione, por exemplo, que já viu a língua sendo usada de maneira diferente da que professor esteja explicando. Nesse sentido, nenhuma prática de ensino guiada por objetivos do ILF foi citada pelo professor. P2, por outro lado, além de afirmar que costuma discutir essa questão, declara também que trabalha com a exposição dessas variedades em atividades de *listening*. “É mais no sentido de apresentar as diferenças que eu sei, e de tentar fazer como eu falei dos áudios, eu amo inglês indiano, com todas as minhas formas, então se eu vejo o ELLLO eu tento botar, é nesse sentido”. (P2)

Quanto à definição de ILF por P2, ela parece excluir os falantes nativos das comunicações em ILF. Ela menciona também a BNCC, que, sem dúvidas, foi responsável por difundir o termo e seus conceitos desde sua inserção no documento em 2017.

É uma língua utilizada por muitos, sem ser a língua principal, então é a língua mais falada, se você for pegar países que não tem como língua nativa, que fazem uso do inglês como segunda língua, e facilita trocas e comunicações [...] ta mais na BNCC né, a pegada do ensino de línguas é essa visão, eles não querem que seja ensinado aquela coisa perfeita, falar native like, ter essa noção que todo mundo pode se apropriar da língua e deixar fluir. (P2)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever esse capítulo é a ação de olhar para minha, ainda inicial, trajetória como professora de inglês no Brasil, no Ceará e em um contexto interiorano. Desde que comecei a graduação em Letras, voltei minha atenção para os estudos de linguística aplicada, desde a Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica (PIBIC) no início desses quatro anos e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) ao final, a complexidade que envolve o ensino de inglês sempre me deixou inquieta. Acima de tudo, eu sempre me preocupei se as teorias e as pesquisas que eu quisesse desenvolver realmente se aplicassem a um contexto de ensino real. Com as minhas leituras a respeito do ILF, tive mais dúvidas do que com qualquer outra área de pesquisa que já tivesse visto. Foi preciso muitas leituras e

tempo de reflexão para entender que não existe uma forma pré-estabelecida de aplicar esses conceitos na sala de aula, a capacidade do professor de adequar certos objetivos ao contexto é muito importante ao ensino em perspectivas do ILF.

Quando comecei a pensar sobre um projeto de pesquisa na disciplina de TCC 1, eu tinha dois interesses: a pronúncia relacionada à variedade de sotaques e o contexto comunicativo das aulas de inglês que eu participava como aluna na UNILAB. Após algumas orientações na fase da construção do projeto cheguei à seguinte pergunta de pesquisa: “De que forma perspectivas de ILF estão presentes nas abordagens de ensino de pronúncia em aulas de Inglês no curso de graduação em Letras - Língua Inglesa?”. Com essa pesquisa, pretendia investigar como as pesquisas de ILF têm influenciado ou não as práticas de ensino de pronúncia no contexto da UNILAB, onde temos estudantes de diferentes nacionalidades e línguas maternas. Além disso, buscava associar possíveis crenças dos professores a respeito do ILF e pronúncia e associá-las às suas práticas.

Tive três objetivos específicos de pesquisa e nessa seção farei generalizações a respeito dos resultados já discutidos na seção de análise de dados. O primeiro objetivo específico era identificar de que maneira o ensino de pronúncia estava presente nas práticas dos professores. Nas aulas de P1, não havia momentos dedicados explicitamente à pronúncia, só tivemos a informação de que o mesmo costumava corrigir a pronúncia dos alunos de maneira sutil, repetindo palavras que ele julgasse que a pronúncia do aluno poderia comprometer a inteligibilidade, mas não tivemos nenhum exemplo real dessa prática para avaliar se de fato o professor estaria corrigindo erros de pronúncia que atrapalham a compreensão ou se houve tentativas de diminuir traços de sotaque dos alunos. Mas essa foi uma questão que P1 afirma saber diferenciar. Os dados a respeito de pronúncia nas aulas de P2 mostraram que a prática de instrução explícita de sons da fonética do inglês era bastante presente, o que, conforme já discuti, não se adequa à perspectiva do ILF. Quanto à correção de pronúncia, P2 quando fala sobre os alunos de nacionalidades africanas, chegou a mencionar que usa critérios de inteligibilidade para corrigir ou não a pronúncia. P2 também afirmou que costuma apresentar variedades de falantes de inglês mediante exercícios de *listening*, bem como no trabalho a respeito dos países do círculo externo.

Sobre o segundo objetivo específico, que era investigar quais são as crenças dos professores investigados a respeito do ensino e aprendizagem de pronúncia, P1 apresentou falas favoráveis as teorias do ILF, mencionando questões de

inteligibilidade como o critério de um “bom inglês” e não a semelhança a variedades nativas estadunidenses ou britânicas. Portanto, não apresentou crenças sobre a necessidade de perda de sotaque e mostrou-se aberto à flexibilidade da língua em termos de gramática e pronúncia. Quanto a P2, também mostrou-se favorável as perspectivas de ensino de pronúncia de ILF, apesar de mencionar que no início de sua carreira docente, pela formação acadêmica que teve, suas crenças sobre o assunto fossem bastante atreladas ao padrão de inglês nativo estadunidense. Entretanto, afirmou que, ao entrar em contato com as questões de ILF na BNCC e a realidade do contexto de ensino de inglês na UNILAB, suas atitudes foram modificadas.

O terceiro objetivo específico foi discutir sobre como essas crenças estavam relacionadas à prática dos professores, isso incluía investigar sobre a seleção de materiais didáticos pelos docentes. A essas questões, os dados demonstram que, apesar de P1 apresentar crenças positivas a práticas de ensino na perspectiva do ILF, suas atitudes não têm sido pensadas nesse sentido. Quanto a P2, ela apresentou crenças favoráveis às práticas de ensino adequadas a perspectiva do ILF, na sua prática, houve alguns momentos em que isso foi contrariado, mas apareceu, por exemplo, na escolha de materiais, quando ela demonstrou atenção em trazer diversidade de falantes, bem como na apresentação final dos alunos que tratei na seção de resultados e discussões.

Nessa pesquisa, obtive dados gerais a respeito do tema e iniciei discussões no contexto da universidade. Entretanto, acredito que os dados poderiam ser mais significativos se eu tivesse tido a oportunidade de fazer a observação de um semestre completo, o que não foi possível, bem como a realização de gravações das aulas dos professores, para verificar principalmente as questões de inteligibilidade que só podem ser vistas dentro do contexto comunicativo real.

Quanto a possíveis avanços futuros do meu trabalho, indico que há a possibilidade de pesquisar as práticas de professores de cursos de idiomas, de universidades ou centros de línguas. Além disso, considerando os dados que afirmaram que o livro didático é o ponto de partida da prática dos professores, uma pesquisa que tivesse o objetivo de produzir e testar um material didático com base na perspectiva de ILF, atendendo as especificidades locais, seria uma contribuição relevante.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, E. A. Ensino de pronúncia de inglês como língua franca: uma proposta de material didático complementar. 2020. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- BARCELOS, A. M. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: \_\_\_\_\_. Crenças e Ensino de Línguas, Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p.15-42.
- BECKER, M. R. ELF: Inglês como língua franca. Anais do 1º Simpósio de reflexões sobre as metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras modernas. Eletras, vol. 19, n.19, 2009.
- CANAGARAJAH, S. Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. NY, Routledge, 2013.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. [S.l.]: Cambridge university press, 2003.
- CELCE-MURCIA, D.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. Teaching Pronunciation – A Course Book and Reference Guide. 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 2010.
- DEWEY, M. Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca. ATLANTIS - Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies, v. 36, n.2, p. 11-30, 2014.
- Derwing, T., & Munro, M. Accent, intelligibility, and comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, n.1, 1–16, 1997.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia, Ribeirão Preto*, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.
- Galor, A. L. *Crenças, objetivos e usos de inglês de alunos do Celin-UFPR sob uma perspectiva do inglês como língua franca*. - Ufpr. Dissertação. (Mestrado em Letras) Pós-graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. 2021
- GOMES, M. L. de C. A evolução dos estudos em fonética e fonologia e o ensino de pronúncia em língua inglesa. *LaborHistórico*, v. 7, n. 2, p. 147–182, 2021.
- HAUS, C. Ensino de Pronúncia sob a Perspectiva do Inglês Como Língua Franca: Crenças e Práticas de Professores de Inglês Do Celin – Ufpr. Dissertação. (Mestrado em Letras). Pós- Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2018.
- HELLER, Monica. 1999. *Linguistic Minorities and Modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. [S.l.]: Oxford

university press, 2000.

\_\_\_\_\_. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85

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

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. *TESOL quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

KUBOTA, R. The Politics of EIL: Toward Border-crossing Communication in and beyond English. In MATSUDA, A. *Principles and practices of teaching English as an international language*. Buffalo, Multilingual Matters. p. 55-69. 2012

KACHRU, B. B. *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon, 1986

MATSUDA, A; FRIEDRICH, P. English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, v. 30, n. 3, 2011, p. 332–344.

MURPHY; J. M.; BAKER, A. A. History of ESL pronunciation teaching. In: REED, M.; LEVIS, J. M. *The Handbook of English Pronunciation*. West Sussex: Wiley Blackwell, p. 36- 65. 2015.

MUNRO, M., & DERWING, T. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, v. 45, n.1, 73–98. 1995.

MUFWENE, S. S. Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts. In: COUPLAND, N. (ed). *Handbook of Language and Globalization*, Wiley-Blackwell, p. 31 - 55. 2010.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 2 abr. 2024.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

ROCHA, A; SIQUEIRA, P. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *A Cor Das Letras*, 21(2), 169–181. 2020. <https://doi.org/10.13102/cl.v21i2.5072>.

RAJADURAI, J. Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues. *World Englishes*, v. 26, n. 1, p. 87–98. 2007

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas&Letras*. v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

SIQUEIRA, D. S. P; SOUZA, J. S. Inglês como Língua Franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 31 - 64. 2014

WALKER, R; LOW, E; SETTER, J. *English pronunciation for a global world* [PDF]. Oxford: Oxford University Press. 2021

WEI, L. New Chinglish and the post-multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, Vol. 5, No. 1, p. 1-25, 2016.

WENGER-TRAYNER, E; WENGER-TRAYNER B. *Communities of practice: a brief introduction*, 2015.

ZOGHBOR, W. Revisiting English as a Foreign Language (EFL) vs English Lingua Franca (ELF): The Case for Pronunciation. In *Intellectual Discourse*. v.26, n. 2 p. 829-856. 2018.