Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita de pronúncia em um curso de formação continuada de professores de línguas

Fernando Augusto Torres de Faria

Brasília, julho de 2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Fernando Augusto Torres de Faria

O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita de pronúncia em um curso de formação continuada de professores de línguas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador:
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Brasília
2010

Torres de Faria, Fernando Augusto

O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita de pronúncia em um curso de formação continuada de professores de línguas / Fernando Augusto Torres de Faria; Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. – Brasília, 2010.

145 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

1. Linguística aplicada. 2. Formação de professores de línguas. 3. Competência comunicativa. 4. Crenças. 5. Instrução explícita de pronúncia 6. Fonética e fonologia do inglês I. Universidade de Brasília - UNB. II. Título.

Fernando Augusto Torres de Faria

O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita de pronúncia em um curso de formação continuada de professores de línguas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Brasília, julho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Orientador – Universidade de Brasília (Unb)

Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga
Examinadora Externa – Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (FATEC)

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição
Examinadora Interna – Universidade de Brasília (Unb)

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Suplente – Universidade de Brasília (Unb)

Dedico esta dissertação à minha noiva, Roseane Naves Pereira,
que sempre acreditou que ela fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por aceitar tão prontamente orientar este trabalho.

À professora Dra. Mariney Pereira Conceição, por ter sido um exemplo de profissional e pessoa no qual me inspirei nesse início de caminhada, e por despertar em mim o interesse pela pós-graduação ainda durante a faculdade. Por acreditar que eu poderia me tornar um excelente profissional da linguagem (suas palavras). Sigo acreditando que poderei.

Ao professor Kleber Aparecido da Silva, pelas boas contribuições que deu a este trabalho.

A todos os professores deste programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, por sua indiscutível competência e dedicação.

Aos professores participantes desta pesquisa, pela prontidão com que aceitaram meu convite, e pelo engajamento surpreendente de todos, do início ao fim do curso.

À Eliane Simão e Jaqueline Barros, pelo carinho e competência característicos da forma com que trabalham a frente da secretaria de nosso programa.

À minha mãe, Silvia Torres e meu pai, Artur Ourofino, que sempre me apoiaram e se orgulharam de mim.

Aos meus irmãos, Flávia e Caíque, por celebrarem – muitas vezes com demasiada euforia – cada uma de minhas pequenas vitórias.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que tornou esta pesquisa possível.

RESUMO

Poucas pesquisas em Linguística Aplicada têm se dedicado a investigar a importância do ensino explícito de pronúncia tanto na formação de alunos quanto de professores de LE. Este estudo de natureza qualitativo-interpretativista (Brown, 1988; Nunan, 1992; Moita Lopes, 1994) e cunho etnográfico busca dar mais um passo para preencher esse espaço ao dar voz à professoras que passaram por um curso de formação continuada – que se apoiou na instrução explícita de pronúncia –, com o objetivo de levantar os reflexos que um curso como esse teve no processo de (re)construção e/ou desenvolvimento da competência comunicativa das participantes. O curso, que se respaldou nos pressupostos teóricos e práticos da fonética e fonologia do inglês, teve duração de cinco meses, e contou com um encontro por semana de quatro horas, totalizando sessenta e quatro horas. Houve instrução explícita de pronúncia durante todo o curso, tanto nos níveis segmentais quanto suprasegmentais. As participantes da pesquisa, todas professoras de inglês, brasileiras e com formação superior em Letras, responderam a questionários aberto e fechado, antes e ao final do curso, os quais nos possibilitaram identificar reflexos positivos advindos desse tipo de instrução, como a melhora nos níveis de confiança das professoras participantes, tanto ao produzir linguagem oral quanto ao ter de dar instruções a seus alunos acerca da pronúncia/entonação da língua-alvo em sala de aula.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Formação de Professores de Línguas; Competência Comunicativa; Crenças; Instrução Explícita de Pronúncia; Fonética e Fonologia do Inglês

ABSTRACT

Little research has been carried out in the field of Applied Linguistics concerning the importance of explicit pronunciation instruction in the formation of students and especially of teachers of English as a second language. This qualitative study aims to give voice to teachers who have had access to a course based on the theories and practices of English Phonetics and Phonology, in both segmental and suprasegmental levels, in order to analyze the effects explicit pronunciation instruction had on the (re)construction and/or development of their communicative competence. During the sixty-four hour course – which lasted for five months, with a four-hour meeting every week –, the teachers went through theoretical sessions which were followed by practical ones. The participants of this research, all Brazilian women and Letras graduates, were asked to answer a series of open and closed questions at the beginning and at the end of the course. This allowed us to identify some positive effects brought about by this sort of instruction, which include a boost in the teacher's confidence when speaking the foreign language as well as when giving their students pronunciation instruction.

Keywords: Applied Linguistics; Teacher Training; Communicative Competence; Beliefs; Explicit Pronunciation Instruction; English Phonetics and Phonology

SUMÁRIO

Páginas

INTRODUÇÃO

Primeiras palavras..... 12

Justificativa e relevância do estudo..... 12

Objetivos e perguntas de pesquisa..... 14

Organização desta dissertação..... 14

Concluindo esta introdução..... 15

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Introdução..... 17

1.2 A formação continuada do professor de LE..... 17

1.3 As competências do professor de LE..... 19

1.4 As competências do professor de LE: um olhar crítico-reflexivo dos estudos empíricos realizados na UnB..... 22

1.5 A competência comunicativa sob o olhar da LA..... 25

1.6 Uma breve definição de pronúncia..... 27

1.7 A pronúncia na linha do tempo..... 27

1.8 A pronúncia e a abordagem comunicativa..... 28

1.9 A fonética e a fonologia..... 29

1.10 Uma breve explicação sobre o conceito de crenças no contexto de aprendizagem de línguas. 30

Concluindo o capítulo..... 32

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Introdução..... 34

2.2 A natureza desta pesquisa..... 34

2.3 O contexto e as participantes da pesquisa..... 36

2.4 Instrumentos de coleta de registros..... 37

2.5 Trajetória da pesquisa: a aplicação dos instrumentos de coleta de registros, o curso de fonética e fonologia do inglês (*Pronunciation*) e as aulas..... 39

Concluindo o capítulo..... 43

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

3.1 Introdução..... 45
3.2. Os participantes antes e ao final do curso – uma análise qualitativo-interpretativista..... 45
3.2.1 Ana..... 46
3.2.2 Elisa..... 53
3.2.3 Helena..... 60
3.3 As participantes antes e ao final do curso – uma análise quantitativa..... 62
3.3.1 As perguntas do questionário fechado 63
Concluindo o capítulo..... 64

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Introdução..... 66
4.2 As perguntas de pesquisa e as implicações do estudo..... 66
4.3 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras..... 68
Considerações finais 68

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 69

APÊNDICES

Apêndice A – Professora Ana – Questionário 1 (antes do curso)..... 73
Apêndice B – Professora Ana – Questionário 2 (ao final do curso)..... 86
Apêndice C – Professora Elisa – Questionário 1 (antes do curso)..... 97
Apêndice D – Professora Elisa – Questionário 2 (ao final do curso)..... 110
Apêndice E – Professora Helena – Questionário 1 (antes do curso)..... 121
Apêndice F – Professora Helena – Questionário 2 (ao final do curso)..... 135

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: As participantes da pesquisa..... 37

Figura 1: As competências do professor de LE segundo Almeida Filho (2006, 2004, 1993)..... 19

Figura 2: As competências do professor de LE segundo Basso (2001)..... 21

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

L1 – Língua Nativa

EFL – Uso de Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language*)

AC – Abordagem Comunicativa

ECL – Ensino comunicativo de línguas

L-alvo – língua-alvo, a língua que está sendo adquirida/aprendida

ACL – Abordagem comunicativa de línguas

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

> "If language is not correct, then what is said is not what is meant; if what is said is not what is meant, then what must be done remains undone; if this remains undone, morals and art will deteriorate; if justice goes astray, the people will stand about in helpless confusion. Hence there must be no arbitrariness in what is said. This matters above everything"[1].
>
> Confucius, 551-479 BC

Primeiras palavras

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o estudo empírico realizado. Para isso, inicialmente apresentaremos a justificativa do trabalho e a lacuna que ele visa preencher, além das perguntas e os objetivos que nortearam esta pesquisa; a seguir, descreveremos como a dissertação está organizada.

Justificativa e relevância do estudo

Nestes oito anos em que trabalhei com formação continuada de professores de línguas, nenhum dos cursos que lecionei demonstrou ter impacto parecido com aquele conhecido na instituição em que realizei a pesquisa como *Pronunciation*. O curso consiste no estudo de aspectos segmentais e suprasegmentais da língua inglesa e na introdução de sua fonética e fonologia a professores de inglês. Era também aberto a alunos advindos daquela ou de outras escolas que haviam terminado ou estavam cursando o nível avançado de inglês. O impacto ao

[1] "Se a linguagem não estiver correta, então o que é dito não é o que se quis dizer; se o que é dito não é o que se quis dizer, então o que deve ser feito permanece não feito; se o que deve ser feito permanece não feito, a moral e a arte deteriorar-se-ão; se a justiça se perder, as pessoas ficarão confusas. Assim, não deve haver arbitrariedade no que se diz. Isso é o que mais importa." (Tradução nossa)

qual me refiro é deduzido de uma releitura crítico-reflexiva que fiz dos vários relatos acumulados ao longo desses anos, principalmente advindos desses professores, que diziam perceber uma melhora considerável de aspectos da produção oral da língua após o curso, aspectos esses que dizem respeito a sua competência linguístico-comunicativa (cf. ALMEIDA FILHO, 1993). Também foram relatadas através destes depoimentos melhoras que muitos desses professores afirmavam poder observar em seu dia-a-dia dentro da sala de aula de língua estrangeira (LE).

Motivado pelo grande interesse pela área de fonética e fonologia da língua inglesa que sempre nutri desde antes da graduação e pela lacuna presente na área de Linguística Aplicada (LA), onde observamos haver poucos estudos empíricos nessa perspectiva de investigação, decidi investigar quais são de fato os reflexos que um curso que se apoia na instrução explícita de pronúncia pode ter no processo de (re)construção e/ou desenvolvimento da competência comunicativa de seus participantes.

O ensino explícito da pronúncia do inglês, apesar de muitas vezes relegado a um segundo plano no aprendizado e no ensino de línguas em nossa época, parecia-me desde sempre de suma importância numa época marcada pelo desejo de comunicação na língua-alvo (L-alvo). No entanto, na grande maioria das vezes, o ensino explícito de fonologia – principalmente no que diz respeito à percepção e produção de fonemas não encontrados na língua nativa (L1) do aluno e também a aspectos suprasegmentais da L-alvo – raramente ocorre nas aulas que observei, tanto nos cursos livres de línguas como nas escolas (particulares e/ou públicas). Apesar disso, sabemos que sem pronúncia, ritmo e entonação adequados, a inteligibilidade e a intercompreensão, tanto nos níveis da palavra isolada quanto da frase e do discurso conexo, ficam comprometidas. Podemos ir além e dizer que enquanto alguns erros comuns entre estudantes e professores brasileiros como o não uso do glide /j/ antes do som /ɪə/ na palavra *year* podem não comprometer a compreensão, esse simples desvio, se ocorrer, pode distrair o interlocutor, principalmente se o mesmo for um nativo ou mesmo alguém não-nativo, mas com alto nível de produção oral, o que poderá fazer com que esse interlocutor estranhe algo no desempenho do falante ou ainda descreva seu nível de inglês como baixo ou deficitário. Dessa forma, pensamos que não nos cabe decidir pelo aluno e menos ainda pelo professor que estamos ajudando a se formar qual nível de pronúncia eles devem atingir. Esse poder de decisão cabe a eles, e nossos cursos de formação de professores

devem contemplar essa premissa antes de especificar patamares desejáveis de desempenho oral e/ou de pronúncia para aqueles que vão cuidar profissionalmente dos processos de aprender e de ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 1993).

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Com o propósito de investigar os reflexos da instrução explícita de pronúncia na (re)construção e/ou desenvolvimento da competência comunicativa de professores de língua inglesa num curso de formação continuada, que teve como esteio os paradigmas teóricos, práticos e metodológicos da Fonética e fonologia do inglês, foi planejado e ofertado um curso a um grupo piloto de professoras. Nessa vivência do curso, estabelecemos os seguintes objetivos de pesquisa:

a) levantar as crenças de nossas participantes acerca do desenvolvimento da competência comunicativa, antes e ao final do curso;

b) observar como a competência comunicativa das participantes é afetada por esse curso de formação continuada.

Para atingir tais objetivos, foi formulada e respondida a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais são os reflexos que um curso de formação contínua de professores que se apoia na instrução explícita de pronúncia pode ter no processo de (re)construção e/ou desenvolvimento da competência comunicativa de seus participantes, segundo eles mesmos?*

Organização desta dissertação

Esta dissertação é composta de quatro capítulos, sendo este primeiro a parte introdutória, que abrange os fatores que justificam a realização deste estudo, além de explicitar os objetivos e as perguntas que nortearam a realização desta pesquisa.

O primeiro capítulo tem por objetivo apresentar uma resenha bibliográfica do tópico, que seja capaz de esclarecer aspectos importantes para o que se irá investigar nesta pesquisa, além de fazer referência a importantes pesquisas que foram realizadas no Brasil e no exterior.

O segundo capítulo apresenta a descrição da metodologia empregada e o tipo de pesquisa proposto para este estudo, além da descrição do contexto, das participantes, dos instrumentos de coleta de registros utilizados e dos procedimentos adotados para análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a investigação do problema, focalizando a análise dos dados.

O quarto e último capítulo será reservado às conclusões as quais este estudo chegou e às considerações finais, além de trazer suas limitações e algumas sugestões para pesquisas futuras.

Concluindo esta introdução

Neste capítulo apresentamos a relevância da proposta escolhida para o estudo, as justificativas que embasam tal proposta, as perguntas e objetivos que foram adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, além da organização desta dissertação. No próximo capítulo, apresentaremos os principais referenciais teóricos por ela adotados.

CAPÍTULO 1
REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

> "O professor de LE não deve ser um armário de sabedoria que armazena, mas um *transformador reflexivo de conhecimentos digeridos"*.
>
> Almeida Filho (1999 – Grifo meu)

1.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo fundamentar a análise de dados. Por essa razão, apresentaremos, num primeiro momento, as teorias que nortearam nosso estudo, relacionadas com a formação continuada do professor de LE dentro de um paradigma crítico-reflexivo (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008), que se respalda, por sua vez, na (re)construção das competências desejáveis de um professor de LE na contemporaneidade (SILVA, 2008; ALMEIDA FILHO, 2006, 2004, 1999, 1993; BASSO, 2001). Num segundo momento, apresentaremos algumas teorias que julgamos importantes para compreensão deste estudo. Tivemos como principal objetivo de pesquisa levantar os reflexos que um curso de formação continuada de professores que se apoiou na instrução explícita de pronúncia teve no processo de (re)construção e/ou desenvolvimento da competência comunicativa das professoras participantes, segundo elas mesmas. A nosso ver, essa questão é de suma importância, e por essa razão, será o foco principal deste trabalho.

1.2 A formação continuada do professor de LE

A formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras (doravante LE) na contemporaneidade tem exigido dos profissionais inúmeras habilidades e competências que lhe permitam desenvolver uma prática pedagógica sobre a qual se pense critica e organizadamente, isto é, uma prática que facilite a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas. Esse, no entanto, é, atualmente, o maior desafio para os professores formadores. Como planejar e implementar currículos e cursos que garantam que os futuros professores desenvolvam competências para o exercício pleno da profissão? Acreditamos que um dos caminhos é tomar consciência, enquanto professores formadores, de nossas crenças

(BARCELOS, 2006) e de nossa abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993), e também conhecer as crenças de nossos alunos, para que assim possamos dar início ao processo deliberado e organizado de formação crítico-reflexiva. Se não tomarmos tal precaução, é possível que ao invés de promover o desenvolvimento das competências almejadas, o formador apenas legitime nesses futuros professores as suas próprias crenças (cf. MATEUS et al.,2002).

A preocupação em formar professores de línguas reflexivos surgiu com a publicação de estudos que constatam a pouca (se alguma) experiência didático-pedagógica da qual muitos professores chegam munidos na sala de aula de LE. Essa escassa experiência vem, na maioria das vezes, acompanhada de um sistema de crenças e eventuais pressupostos que dificultam ou até impossibilitam a otimização do complexo processo que é o de ensinar e de aprender línguas.

Os primeiros estudos do paradigma da reflexão no Brasil tiveram o impulso da teorização de Paulo Freire, que repercutiu em todo o mundo. Na esfera mundial, autores como Dewey e Schön se destacam com suas contribuições para os estudos sobre a prática reflexiva nas últimas décadas. Dewey (1933) defende que a ação reflexiva significa considerar a prática de maneira ativa, sempre levando em consideração o contexto no qual se insere essa ação. O autor faz referência a três atitudes a serem tomadas para que o professor adote a ação reflexiva. Primeiro, o professor tem de *estar aberto* a críticas, isto é, saber reconhecer quando erra e refletir sobre o erro. Depois, o professor tem de adotar um *senso de responsabilidade*, que possibilita a análise dos impactos de sua prática na vida de seus alunos. Finalmente, o professor há de *ser sincero*. Essa sinceridade a qual se refere o autor é nada mais do que a união das duas primeiras atitudes descritas por ele.

Schön (1983) distingue reflexão *na ação* e reflexão *sobre a ação*, além de criticar a noção positivista de "racionalidade técnica", que afirma que "os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos".

É clara a contribuição de Schön (op. cit.) para a prática reflexiva contemporânea, mesmo que o autor tenha sido criticado inicialmente por ter visto a reflexão como um ato

apenas individual. Estudos no Brasil como o de Ortenzi (1997) demonstraram que a reflexão acontece em meio à prática social e coletiva da atividade de ensinar.

1.3 As competências do professor de LE

Segundo Silva (2008), concebemos competências como "a capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações (e sob certas atitudes, acrescentaríamos), fazendo uso de conhecimentos (re)construídos". Visto que esta dissertação se insere dentro do campo de atuação e investigação da Linguística Aplicada (doravante LA), não entendida mais como aplicação de teorias linguísticas, mas como um campo de investigação que tem como cerne investigar a língua(gem) em seu âmbito social real (ALMEIDA FILHO, 2005), apresentaremos o conceito de competência visto a partir dessa ciência do conhecimento.

Para tal, tomaremos como referencial o modelo teórico proposto por Almeida Filho (2006, 2004, 1999, 1993) e os modelos de outros autores que tiveram o de Almeida Filho como inspiração. Eles mostram as categorias que consideramos desejáveis ao profissional que atua no processo de ensino e aprendizagem de LE, conforme ilustrado a seguir.

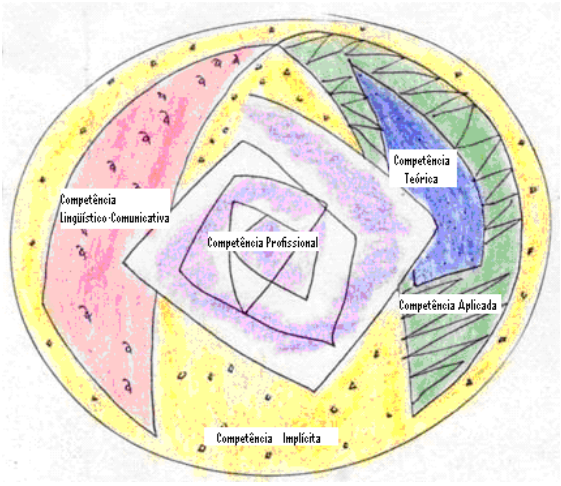

Figura 1: As competências do professor de LE segundo Almeida Filho (2006, 2004, 1993)

Segundo Almeida Filho (op. cit.), quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um feixe ou "aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído",

o qual abarca desde percepções, intuições, memórias, sacadas, imagens e crenças até pressupostos teóricos explícitos, tudo sob uma configuração de atitudes, posta-se a serviço desse ensinar, embasando todas as suas tomadas de decisões. A "qualidade, natureza ou textura da ação de ensinar, portanto, vai depender de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências básicas": *linguístico-comunicativa*, *implícita, teórica, aplicada* e *profissional.* Segundo Almeida Filho (2006, 2004, 1993), para ensinar, o professor necessita, no mínimo, das *competências linguístico-comunicativa e implícita*.

A primeira, a *competência linguístico-comunicativa*, permitirá ao professor "ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo". A segunda, a *competência implícita*, lhe facultará "agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados" (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 13).

Na medida em que o professor avança em sua profissionalização, crescem as chances desse profissional desenvolver *competência teórica* sobre os processos de ensinar e aprender línguas, conhecidos em teorizações de autores e pesquisadores. Tal competência "requer que se saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s)" (ALMEIDA FILHO, *op.cit.*: 13).

Segundo Almeida Filho (op. cit.), a *competência teórica* interage com a *competência implícita*, visando equilibrar o "saber dizer" com o "saber fazer", desfazendo a dicotomia teoria-prática, que assombra muitos na profissão. Nessa perspectiva, ainda segundo o autor, começa-se simplesmente fazendo (ensinando e aprendendo) e gradualmente aprende-se a explicar satisfatoriamente esse processo.

A competência de ensinar que sintetiza essas duas competências é a *competência aplicada*, "um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento" (Almeida Filho, *op.cit.*:13). Para balizar o desenvolvimento parcial de cada competência e sinalizar os horizontes profissionais desejados, insinua-se uma *competência profissional*. Nas palavras de Almeida Filho (op. cit. : 13)

> Essa capacidade macro-sistêmica de reconhecer-se profissional, de reconhecer padrões nas redes sociais em que circulam e de buscar ajuda no aperfeiçoamento constitui o domínio dessa competência consciência de si e das outras.

Basso (2001), inspirada no modelo proposto por Almeida Filho (1993), propõe uma equação de competências necessárias a um professor de LE, constituída de duas faces, conforme pode ser observada na figura abaixo.

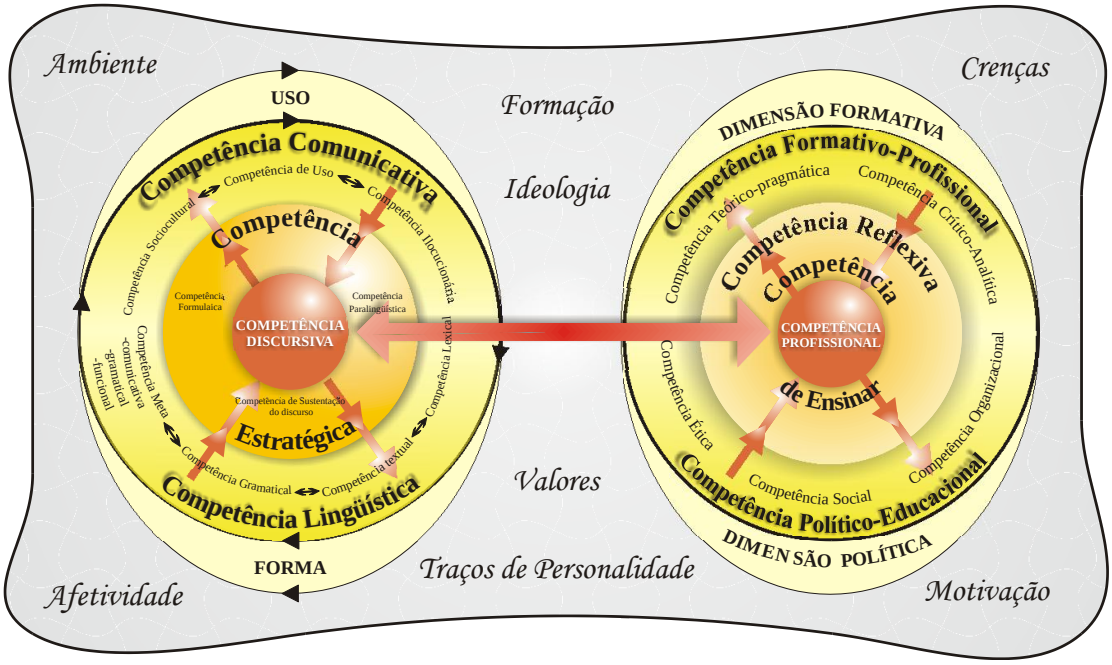

Figura 2: As competências do professor de LE segundo Basso (2001)

A primeira face apresenta as competências do professor relativas ao domínio do uso e da forma da LE: *Competência Discursiva*, composta pelas *Competências Estratégica, Comunicativa, Linguística e Competência Meta*. Na outra face, a autora propõe o conceito de *Competência Profissional*, circundada pela *Competência de Ensinar* e pela *Competência Reflexiva*, que é "a capacidade de refletir e buscar soluções para os problemas que enfrenta no cotidiano". Almeida Filho (1993) não admite a existência de uma competência reflexiva autônoma, vendo a reflexão apenas como um mecanismo importante da competência profissional.

Por último, chega-se, de acordo com a autora, à dimensão maior da *Competência Profissional* que é de "educar para o futuro, transformando o presente; de ser não somente o que informa, mas o que forma; não o que repassa somente um código, mas o que aponta caminhos aos alunos para que se transformem através dos novos horizontes de possibilidades abertos pela nova língua" (BASSO, 2001).

Basso (op. cit.) optou ainda por não utilizar o conceito "competência aplicada" por dois motivos fundamentais: primeiro porque o mesmo se encontra no conceito de competência reflexiva, proposto pela referida autora; segundo porque a palavra "aplicada" poderia ser confundida com aplicações de teorias linguísticas. É claro que ressignificações são sempre possíveis e poderiam contornar essa limitação se a mesma viesse a ocorrer.

Levando-se em consideração que o objetivo desta dissertação é investigar a (re)construção e/ou o desenvolvimento da competência comunicativa de professoras inseridas em um curso de instrução explícita de pronúncia, dedicaremos a próxima seção à discussão da referida competência. Antes, porém, apresentaremos um panorama dos estudos empíricos desenvolvidos na Universidade de Brasília sobre competências do professor de LE.

1.4 As competências do professor de LE: um olhar crítico-reflexivo dos estudos empíricos realizados na Universidade de Brasília (UnB)

No programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, foram desenvolvidos oito estudos empíricos em nível de mestrado envolvendo as competências do professor de LE. Bandeira (2003) analisou as manifestações espontâneas em sala de aula de um professor de línguas, identificou os pontos dessas teorias, denominadas pelo autor como "*teorias informais*", e as categorizou em quatro grandes variáveis: crenças, memórias, intuições e atitudes. Ferreira (2004) teve como objetivo analisar a ação avaliativa inserida na Abordagem por Competências, proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais preceituados pelo MEC. São enfocadas nesse estudo as implicações dos fundamentos dos Parâmetros no campo da avaliação e alguns de seus reflexos na prática pedagógica.

Moura (2005) investigou a competência linguístico-comunicativa do professor de LE, e destacou que a referida competência não deveria levar em consideração somente "a produção de linguagem humana, aspectos cognitivos, estruturais, funcionais e sociais", mas também a "afetividade e outros elementos de ordem subjetiva". Targino (2007) teve como objeto de estudo analisar como se configura a competência teórica do professor de LE. Já Sant'Ana (2005) investigou a competência aplicada do professor de LE e desmantelou os elementos constitutivos que "capacitam o professor a trabalhar de modo conscientizado do porquê, do como e dos resultados da ação profissional". Santos (2005) teve como premissa

analisar a competência profissional do professor de línguas, e elicitou as dimensões dessa competência, como sendo: a) a do conhecimento específico, b) a da política, c) a da ética e d) a da estética.

Machado (2007), por sua vez, se dedicou a fazer uma radiografia das competências ditas mínimas (a nosso ver não são competências "mínimas", mas algumas das competências minimamente necessárias para atuarmos com maior chances de provocar a aquisição da L-alvo), a saber: a competência implícita, linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional do professor em pré-serviço, através da prática de ensino e estágio supervisionado de inglês. Costa (2005) elicitou uma nova competência, denominada pela autora como competência estética, e procurou "compreender e analisar as contribuições que a linguagem estética oferece para o ensino e aprendizagem significativos de LE (inglês) em um contexto específico". Bomfim (2005) teve como objetivo em seu estudo descrever

> alguns aspectos psicológicos, afetivo-emocionais que podem influenciar no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em LE (inglês) de alunos na faixa etária de quarenta a sessenta anos, identificando as dificuldades e as facilidades encontradas pelo aluno para conseguir comunicar-se satisfatoriamente na forma oral, usando vocabulário e estruturas recém-aprendidas, quer em sala de aula, quer em situações da vida real (p. 6).

Falcomer (2009) realizou um estudo de caso com os objetivos de "analisar o perfil de competências obtido do grupo de professores participantes e investigar sinais de permeabilidade a mudanças na avaliação que os professores fizeram do curso no momento de sua conclusão. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas individuais, uma entrevista coletiva gravada em vídeo, narrativas escritas, sessões reflexivas e documentos oficiais. Os resultados sugerem que quando do início do curso de formação, os professores participantes da pesquisa atuavam predominantemente movidos por sua Competência Implícita e possuíam uma limitada Competência Teórica. Ao final do curso, os resultados evidenciaram indícios de alterações nas Competências Linguístico-Comunicativa, Teórica, Aplicada e Profissional dos participantes" (p. 8).

Kol (2009) teve como objetivo central em sua pesquisa avaliar as competências de um grupo de quatro professores de língua estrangeira (inglês), procurando identificar o grau de

alinhamento entre as competências implícita, teórica e aplicada de professores cujas experiências profissionais variavam de dois a dez anos. O autor constatou que mesmo sem formação ou qualquer experiência profissional em ensino de inglês como língua estrangeira, o grupo de comparação obteve resultados muito próximos ao dos professores mais experientes, sugerindo que

> o nível de conhecimentos técnico-teóricos exigidos pelo TKT não a caracteriza como prova de qualificação profissional, pois avalia os candidatos com peso nas competências implícitas e linguístico-comunicativas, não oferecendo distinções claras entre leigos e profissionais, e entre profissionais altamente qualificados e aqueles com uma qualificação formal apenas mediana, ou totalmente desprovidos dela.

Além desses, foram desenvolvidos quatro estudos empíricos tendo como pano de fundo as competências desejáveis para um aluno aprendiz de línguas. Das pesquisas que investigaram as competências de aprendizes, destacamos a de Ribeiro (2009), que busca conscientizar o aluno de seu novo papel de protagonista no cenário contemporâneo de ensino-aprendizagem de línguas. A autora realizou uma pequisa-ação com alunos de línguas, com o intuito de realizar uma interação dialógica com os participantes da pesquisa,

> buscando uma postura êmica no decorrer do trabalho, no intuito de diagnosticar, intervir e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, melhorando assim, sua competência acadêmica na tentativa de (re)construir sua identidade como o novo aprendiz de língua estrangeira (inglês) (p. 84).

Ao analisar os referidos estudos empíricos, concluímos que há uma lacuna nesse *locus* de ensino e de pesquisa, a qual este trabalho visa preencher. Ou seja, não há, pelo menos nesta universidade, um estudo empírico que tem como objetivo principal investigar os reflexos que um curso de formação de professores – que teve como alicerce o ensino explícito de pronúncia – tem na competência comunicativa de professores de línguas. Esse será, portanto, o foco de nossa investigação.

1.5 A competência comunicativa sob o olhar da LA

No campo educacional, segundo Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky (2002), intensificaram-se na década de noventa questionamentos e pesquisas a respeito da profissionalização do ofício do professor. Corroborando o pensamento de Perrenoud (2001), os autores citados enfatizam a importância de se desenvolverem estudos centrados nos conhecimentos do professor, em busca de uma relação dialética entre teoria e prática, que venha garantir que o magistério seja plenamente concebido como uma profissão e que a ação do professor seja legítima e efetiva. Para que analisemos os conhecimentos do professor, os referidos autores ressaltam que se faz necessário o estudo de dois conceitos, quais sejam, os saberes e as competências desse profissional.

Segundo Perrenoud (op. cit.), podemos definir saberes como "o conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade em virtude de suas fontes e objetivos", sendo que os mesmos, conforme apontam Sadalla et al (2002), podem reunir-se segundo diferentes categorias e tipologias, tais como saberes científicos, eruditos, do senso comum, da experiência, entre outros. É importante ressaltar que o professor apropria-se dos saberes de "forma única e subjetiva", sendo os mesmos "construídos e desconstruídos na prática" (Sadalla et al, 2002, p. 59).

No que diz respeito à atuação docente, Monteiro (1986) discorre sobre a dicotomia teoria/prática, salientando a importância de que esses saberes (teóricos e práticos) relacionem-se sem ambiguidades na profissionalização do ofício de ensinar. O autor prossegue ressaltando que a união dos saberes docentes provém principalmente da reflexão, o que por sua vez reforça a relevância da prática crítico-reflexiva (Smith, 1992) na formação continuada do professor.

Segundo Sadalla et al (2002, p. 61), é exatamente o caráter reflexivo que possibilita uma relação adequada entre saberes e competências, uma vez que na ausência da reflexão tais conceitos estariam relacionados a habilidades pura e meramente técnicas. Perrenoud (2000, p. 15) afirma que competência é "uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação". Desse modo, conforme apontam Sadalla et all (2002: 61), podemos entender a competência do professor não como um saber ou uma atitude, mas como "a capacidade de mobilizar determinados saberes ou atitudes, esquemas de pensamento, como

recursos para agir numa determinada situação, adaptando-se da melhor maneira a ela." Conforme teoriza sua prática, o professor distancia-se da função de "um mero técnico da educação" (Sadalla et al, 2002: 62) que deve lidar com seu conhecimento e habilidades para transmitir conhecimento aos seus alunos. Ao repensar e refletir (criticamente) sua prática, o professor assume o caráter ativo e criativo de seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem, passando a mobilizar saberes e competências em sua prática docente.

Na área da Linguística Aplicada, o termo "competência comunicativa" foi utilizado por Hymes (1967, 1972) em oposição à noção de "competência" proposta por Chomsky (1957, 1965). Ao conceber a gramática como sendo autônoma e independente do significado, Chomsky (op. cit.) a define como sendo a representação abstrata do conhecimento da língua que o falante nativo traz inatamente consigo e que permite que o mesmo crie e entenda as construções formais de uma determinada língua (Mitchell & Myles, 2002). Confrontando tal definição, Hymes (op. cit.) assevera que além da competência gramatical, a competência linguística constitui-se da competência sociolinguística ou pragmática, a qual está relacionada ao uso da linguagem, abarcando, portanto, os falantes da língua e questões situacionais, de adequação, registro, entre outros. Foi a partir dessa noção de competência comunicativa que, segundo Celce-Murcia e Olshtain (2000), Canale e Swain (1980) e Canale (1983) propuseram construtos educacionais.

Neste estudo corroboramos a definição de Alvarenga (1999, p. 202) sobre competência comunicativa, que segundo ela é a

> capacidade do professor de interagir com o aluno na língua alvo e dar condições a esse aluno de desenvolver sua própria competência linguística, utilizando a de seu professor como insumo. Para tanto, é necessário que o professor sinta-se à vontade para 'correr riscos' uma vez que, quando trabalhando com ênfase na comunicação, tudo pode acontecer, ou seja, muitas palavras ou situações não previstas podem ocorrer, exigindo do professor uma grande capacidade de produzir linguagem em contexto de uso e comunicação.

1.6 Uma breve definição de pronúncia

Entendemos pronúncia como a parte da oralidade (recepção + produção) da competência comunicativa dos falantes. É a articulação oral de palavras em texto conectado numa dada língua, observadas as regras de produção fonêmica de seus sons isolados (plano segmental) e sua adaptação ao discurso conexo, ao qual se acrescentam, entre outros, contornos entoacionais e padrões de acentuação (plano suprasegmental).

1.7 A pronúncia na linha do tempo

A pronúncia é um aspecto da aprendizagem/aquisição de LE que vem recebendo pouca atenção, tanto no que se refere ao espaço reservado a ela na sala de aula de LE quanto nos jornais e revistas especializados da área. Quando vivíamos o auge do *método gramática e tradução*, que enfatizava a leitura e a escrita em detrimento das habilidades de falar e ouvir, a pronúncia era considerada desnecessária e por isso era praticamente desprezada. Com o surgimento do *método audiolingual*, a fonética e a fonologia voltaram a ter um espaço reservado na aula de LE. Aspectos segmentais e suprasegmentais, além das formas de articulação, eram constantemente encontrados de forma clara nos livros didáticos com base audiolingual.

O ensino de pronúncia passou novamente a ser ameaçado quando mais tarde seguidores da *Abordagem Natural* (*Natural Approach*), como Purcell e Suter (1980), argumentaram que não era preciso ensinar pronúncia de forma explícita, já que acreditavam que a mesma se desenvolvia naturalmente a partir do insumo (*input*) recebido. Mais adiante, como a *Abordagem Comunicativa* começou a se destacar frente à outra grande abordagem (a gramatical), à pronúncia foi novamente reservado um papel secundário. Enquanto a abordagem audiolingual se preocupava com a acuidade, a comunicativa dava mais ênfase à fluência e inteligibilidade. Assim, os aspectos da pronúncia que mais importavam a essa abordagem eram aqueles que poderiam de alguma forma ter impacto sobre a compreensão, entre eles contrastes fonológicos – como os que acontecem entre pares mínimos, como *cat/cut, bat/bad* – e em alguns casos nos quais a entonação poderia produzir diferentes significados. Dessa forma, erros de pronúncia que não prejudicassem a compreensão, como

produzir a palavra ‘*cat*’ como /ket/ ao invés de /kæt/ (erro comum entre falantes do português) poderiam ser justificadamente ignorados de acordo com os princípios dessa abordagem.

Apesar de a abordagem comunicativa não ter exterminado o ensino de pronúncia da sala de aula de língua estrangeira, seus seguidores parecem não chegar a um consenso de como o assunto deve ser tratado, quanto tempo deve ser reservado ao seu ensino ou ainda como o mesmo deve se dar. Muitos professores e pesquisadores da área têm sugerido que haja uma integração do ensino de pronúncia no âmbito da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, já que sabemos que essa abordagem está em constante mutação.

A pronúncia desempenha papel fundamental na competência comunicativa e está intimamente ligada às habilidades de compreender linguagem oral e falar.

Conforme mencionamos anteriormente, à pronúncia tem-se reservado um papel de pouca ou nenhuma importância na atual sala de aula de LE. Alguns argumentam que no currículo da Abordagem Comunicativa de Línguas (ACL) a pronúncia tomou uma nova proporção, menos importante, conforme dissemos acima; já outros culpam a escassez de livros didáticos que dão suporte ao professor. Nós ousaríamos dizer que além desses motivos, falta conhecimento à maioria dos professores acerca da fonética e fonologia da língua ensinada. Parte disso ocorre devido à falta de pesquisas conclusivas que demonstrem a importância do ensino explícito dos fonemas da L-alvo e dos aspectos suprasegmentais de sua pronúncia.

1.8 A pronúncia e a abordagem comunicativa

Dentro do quadro teórico do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), a pronúncia continua à margem da agenda de pesquisa e do ensino de línguas. A atenção dada a ela resume-se às situações em que há prejuízo ao significado, ou seja, problemas na compreensão. Fica claro que o ensino de pronúncia em sala de aula está aquém do desejado. Os benefícios que vemos numa pronúncia adequada, no entanto, vão além das questões de comunicação básica, e avançam para questões de aceitabilidade ou recepção positiva do novo falante. Essa nossa posição faz com que defendamos o fortalecimento/a integração de componentes explícitos de pronúncia no currículo dos cursos de formação de professores de LE em nosso

país, para que, num segundo momento, possamos integrá-los também ao ensino regular de língua estrangeira.

Enquanto alguns erros podem não comprometer a compreensão do que é dito, ainda sim eles podem ser prejudiciais à comunicação de um ponto de vista sociolinguístico. Mesmo sabendo que o inglês hoje é mais utilizado como língua franca do que como língua nativa, ainda assim devemos considerar que nativos farão parte do grupo dos interlocutores de nossos alunos e professores. E especialmente aos nativos, problemas de pronúncia podem causar irritação e até desinteresse, fazendo com que muitos julguem negativamente o nível intelectual de seu interlocutor. Além disso, alguns erros podem levar à estigmatização do falante por parte de seu interlocutor, que, ao ser percebida pelo falante da língua estrangeira, pode ter um impacto direto em seu grau de autoconfiança e em seu filtro-afetivo. Tudo isso, a nosso ver, caracteriza problemas sérios de comunicação, e não secundários como mantêm muitos.

Não há dúvida de que o ensino da pronúncia é fundamental para a melhora da acuidade. Elliot (1997) demostra, em seu artigo intitulado "*On the teaching and aquisition of pronunciation within a communicative approach*", que o insumo por si só não é suficiente para melhoras significativas na pronúncia do falante. Os resultados do estudo mostram justamente o contrário, que a pronúncia dos participantes melhorou ao serem submetidos ao ensino explícito de pronúncia. As técnicas utilizadas no estudo de Elliot se assemelham às utilizadas no curso por que passaram as participantes desta pesquisa, e incluem, entre outros, contraste de sons entre a L-alvo e a língua mãe, explicação sobre a distribuição dos alofones e referência aos órgãos envolvidos na fala.

1.9 A Fonética e a fonologia

O ensino da pronúncia encontra suas bases teóricas em duas áreas da Linguística, que são a Fonética e a Fonologia. A Fonética caracteriza-se por ser, segundo Lyons (1981:71), "o estudo do meio fônico", isto é, o estudo dos sons produzidos pelo aparelho fonador humano. Já a Fonologia, segundo Kreidler (1989:13), "é a descrição do sistema sonoro de uma língua, a ligação entre fala e significado". Ladefoged (1975) afirma que a Fonologia estuda uma

língua com o objetivo de distinguir seus sons que são distintivos e para determinar as regras que descrevem as mudanças que ocorrem quando esses sons se relacionam com outros.

1.10 Uma breve explicação sobre o conceito de crenças no contexto de aprendizagem de línguas

O conceito de crenças, hoje amplamente inserido na pesquisa em LA, tem antecedentes e ramificações em outras áreas do conhecimento, conforme assevera BARCELOS (2006; 2004). A autora indica a utilização do termo em outras ciências como a Sociologia (BORDIEU, 1987, 1991), Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER et al., 1982; NESPOR, 1987), Psicologia Educacional e Educação (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO 1995; RAYMOND e SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; e ROCHA, 2002) e Filosofia (PIERCE, 1877).

Mesmo dentro da área da LA, existe uma profusão de termos que parecem se referir a um mesmo construto, a que Barcelos e outros autores se referem como "crenças". Dentre os vários termos[2] existentes, podemos citar "representações dos aprendizes" (Holec, 1987), "filosofia de aprendizagem de línguas" (Abraham e Vann, 1987), "conhecimento metacognitivo" (Wenden, 1986), "crenças" (Wenden, 1986), "crenças culturais" (Gardner, 1988), "representações" (Riley, 1989, 1994), "teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller e Ginsberg, 1995), "cultura de aprender" (Almeida Filho, 1993; Cortazzi e Jin, 1996), "cultura de ensinar" (Almeida Filho, 1993), "cultura de aprendizagem" (Riley, 1997), "concepções de aprendizagem e crenças" (Benson e Lor, 1999) e "cultura de aprender línguas" (Barcelos, 1995). Toda essa "floresta terminológica", metáfora usada por Woods (1993), é empregada para se referir a crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas.

Pajares (1992) discorre sobre o assunto afirmando que crenças têm sido descritas como um conceito confuso e complexo. Barcelos (2001, p. 73) define crenças como "ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias

[2] Se o leitor desejar obter maiores informações sobre essas categorias de palavras, veja os estudos de Bandeira (2003) e Silva (2005).

experiências". Já Johnson (1990) refere-se a crenças como "a pedra sobre a qual nos apoiamos".

Horwitz (1985) e Wenden (1986) foram os pioneiros na área de estudo de crenças no exterior. No Brasil, os estudos sobre crenças somente ganhariam força em meados dos anos noventa, com o trabalho pioneiro de Almeida Filho (1993) e com a dissertação de mestrado de Barcelos (1995) orientada por Almeida Filho na Unicamp.

Desde então, o estudo de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas tem se tornado um campo de pesquisa cada vez mais fértil dentro da LA brasileira, conforme assevera Silva (2008, p. 203), pois não há dúvidas quanto à importância do papel que tanto as crenças de professores quanto as de alunos desempenham no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Para Barcelos (2000), as crenças surgem com as vivências e experiências, e podem influenciar de maneira (in)direta a abordagem de aprender dos alunos, bem como a percepção desses sujeitos sobre o que seja ensinar-aprender língua. A autora afirma que "as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças" (BARCELOS, 2001, p. 85).

Barcelos (2003) afirma que os primeiros estudos sobre crenças percebiam esse fenômeno simplesmente como ideias pré-concebidas, determinadas, sem ligação com as ações. As crenças eram vistas como um conhecimento cognitivo, como estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e alheias ao conhecimento. Barcelos (2004) se opõe a essa ideia, pois a autora vê crenças não somente como um conceito cognitivo, mas também social, fruto das experiências e problemas os quais vivenciamos, e de nossa interação com o contexto, além de também derivar "da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (Barcelos, 2004, p. 132).

Neste estudo entendemos crenças como Barcelos (2006, 2004a, 2004b, 2000), que as vê como complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias, e intimamente relacionadas ao nosso eu.

Concluindo o capítulo

Neste capítulo, apresentamos alguns conceitos importantes para compreensão desta dissertação, além das teorias que nos ajudaram a nortear a análise dos dados que faremos mais adiante, relacionadas com a formação continuada do professor de LE dentro de um paradigma crítico-reflexivo (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008), que se respalda, por sua vez, na (re)construção das competências desejáveis de um professor de LE na contemporaneidade (SILVA, 2008; ALMEIDA FILHO, 2006, 2004, 1999, 1993; BASSO, 2001).

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia adotada por este estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

> A questão crucial de uma investigação reside na relação entre o que *ocorre*, o que é *observado* e o que é *descrito*. Essa relação é uma relação de interpretação e seu valor deve ser apreciado em termos da verdade que se constitui numa relação de acordo: entre observação, descrição e interpretação; entre observador e participante; e entre relator e leitor (ouvinte). Por sua vez, este acordo deve determinar a adequação dos argumentos e das evidências, e o valor dos resultados como contribuição ao conhecimento interior e exterior a disciplina".
>
> Van Lier (1988, p. 46 – Grifo meu)

2.1 Introdução

Este capítulo visa apresentar os pressupostos metodológicos utilizados nesta pesquisa e está subdividido em quatro seções. Na primeira, apresentaremos a natureza da pesquisa. A seguir, forneceremos uma descrição do contexto e das participantes da pesquisa. Na terceira seção, faremos uma descrição dos instrumentos escolhidos para coleta de registros e discutiremos os procedimentos adotados para a análise dos dados. Finalmente, na quarta e última seção, apresentaremos os caminhos que foram trilhados para a realização desta pesquisa.

2.2 A natureza desta pesquisa

Este estudo trata de uma pesquisa qualitativo-interpretativista[3] (Brown, 1988; Nunan, 1992; Moita Lopes, 1994), caracterizada pela descrição e estudo de situações concretas e singulares e pela consideração da perspectiva dos participantes da pesquisa. Esta caracterização se explica, segundo Denzin & Lincoln (2003), pelo fato de ser uma pesquisa de base naturalista, (quase) longitudinal e holista. O que a caracteriza como: a) naturalista, segundo Denzin & Lincoln (op. cit.), é o fato de acontecer num ambiente natural, isto é, os

[3] Alguns dados quantitativos foram utilizados nesta pesquisa de forma coadjuvante, e a nosso ver não têm impacto algum sobre a característica qualitativo-interpretativista deste estudo.

participantes não são conduzidos a um local artificial em benefício da pesquisa; b) holista porque não focaliza variáveis pré-especificadas, mas procura compreender o fenômeno de forma mais profunda e descrever os eventos de forma mais ampla; c) é (quase) longitudinal porque para se investigar um fenômeno da forma proposta acima – ampla e profundamente –, exigem-se do pesquisador observações e registros durante um tempo razoável para que se produza o processo que se quer observar, no caso deste estudo, cinco meses.

Barkhuizen & Ellis (2005) destacam ainda uma característica da pesquisa qualitativa que vemos como fundamental para o entendimento da presente dissertação: a subjetividade, com espaço especial dedicado aos participantes da pesquisa. Os autores afirmam que os pesquisadores qualitativos não estão interessados em oferecer um ponto de vista isento de qualquer subjetividade, como procura fazer o paradigma quantitativo, de natureza positivista. Eles acreditam que a pesquisa é uma interpretação do mundo e não uma verdade absoluta. Denzin & Lincoln (2003, p. 4-5) vão além ao afirmarem que a única característica inerente do paradigma qualitativo é seu caráter interpretativo: "pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu estado natural, tentando trazer sentido para, ou interpretar, fenômenos nos termos de significados que as pessoas trazem para eles".

O presente estudo também se caracteriza por seu cunho etnográfico, no qual segundo Erickson (2001), a preocupação do pesquisador é com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca. O etnógrafo, segundo o autor, tem como meios principais de coleta de dados a observação e os questionamentos. Esses questionamentos são realizados por meio de entrevistas e/ou questionários e têm por objetivo confirmar as ações aparentes das pessoas a partir da observação, esta chamada de participante, uma vez que se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado ao interpretá-la. Para Erickson (1989), a realização de uma pesquisa etnográfica se dá a partir da pergunta: "o que está acontecendo aqui?" Responder essa pergunta permite fazer com que o familiar se torne estranho e o comum se torne problemático e, com isso, muitos dados se tornem visíveis e possíveis de serem sistematicamente documentados. Erickson (op. cit.) vai além ao argumentar que a ênfase dada ao significado local é essencial para a definição de etnografia, que procura caracterizar o sentido do ponto de vista dos atores, dos participantes, daqueles que estão sendo pesquisados. Ainda segundo o autor, a etnografia pode ser considerada um processo deliberado de investigação guiado por um ponto de vista. O trabalho

de campo é fortemente indutivo, mas não existem induções puras, isto é, o etnógrafo traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões explícitas ou implícitas.

2.3 O contexto e as participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de inglês localizada em uma cidade satélite de Brasília, e contou com a participação de 03 (três) professoras de inglês, todas brasileiras e com formação superior em Letras. A faixa etária média entre as participantes do curso é vinte-oito anos, sendo a participante mais jovem Ana (24) e a mais velha Helena (35).

Para a realização desse curso, foram oferecidas bolsas de estudo (parciais e integrais) para as participantes da pesquisa. Outros sete alunos que também compunham a turma não participaram da pesquisa. Eram alunos regulares da escola que tiveram interesse em fazer o curso, que é oferecido em moldes similares naquela Instituição há oito anos, sempre ministrado por mim.

Ao selecionar os candidatos, procuramos priorizar aqueles que atuavam como professores de inglês de escolas públicas, porém apenas uma das participantes possuía tal perfil: Helena. As outras atuavam ou haviam atuado em instituições privadas, em sua maioria cursos livres de línguas. Os encontros foram realizados aos sábados de manhã, das oito às doze horas. A assiduidade das professoras e o engajamento nas atividades propostas em sala surpreenderam nossas expectativas e demonstraram a concepção que tinham sobre sua profissionalização por meio de cursos de formação continuada. O quadro 1 apresenta alguns dados sobre as professoras participantes da pesquisa[4].

[4] Por uma questão de ética, utilizamos nomes fictícios para fazer referência às professoras participantes.

Quadro 1: As participantes da pesquisa				
Nome	**Idade**	**Tempo que leciona/lecionou línguas**	**Faixa etária prevalecente de alunos que lecionou**	**Carga horária semanal prevalecente**
Ana	24	8 semestres	19-28	20 horas
Elisa	25	5 semestres	20-50	20 horas
Helena	35	36 semestres	14-20	40 horas

Ana: A mais jovem das professoras graduou-se em Letras inglês e durante o período do curso estava se pós-graduando na área de Linguística Aplicada, numa universidade pública do centro-oeste brasileiro. Lecionou inglês em instituições privadas e teve como público prevalecente alunos de dezenove a vinte-oito anos, pelo período de quatro anos.

Elisa: Graduou-se em Letras com habilitação em inglês e português. Também era, durante a pesquisa, aluna de um programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada de uma universidade no centro-oeste do país. Lecionou inglês e português por dois anos e meio, a alunos de faixa etária variada (20 a 50 anos).

Helena: Foi a professora que por mais tempo havia se dedicado ao ensino de LE (16 anos). Era a única que atuava na escola pública, onde lecionou alunos em sua maioria entre quatorze e vinte anos.

A seguir apresentaremos os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos registros.

2.4 Instrumentos de coleta de registros

Para a coleta dos registros foram escolhidos instrumentos frequentemente utilizados em pesquisas de cunho etnográfica, quais sejam: narrativas escritas, questionário aberto e questionário fechado.

2.4.1 Narrativas escritas

Foram utilizadas com o objetivo de conhecer melhor as professoras participantes desta pesquisa, de forma a possibilitar uma análise êmica dos dados advindos de outros instrumentos de coleta utilizados, os quais serão descritos a seguir. As narrativas escritas correspondem às duas primeiras perguntas que precedem as perguntas abertas, e foram incluídas no que intitulamos Questionário 1, em anexo neste trabalho. Nesse instumento é solicitado às professoras participantes que narrem sua história enquanto professoras de LE, desde o primeiro contato com a língua, e também que narrem a história de seu desenvolvimento oral na LE.

2.4.2 Questionário aberto

Esse instrumento teve como objetivo levantar em dois momentos diferentes (antes e ao final do curso) as crenças de cada uma das professoras participantes da pesquisa acerca de diversos aspectos da competência comunicativa, além das crenças que traziam em relação a aspectos de *sua* própria competência comunicativa, como sua capacidade de se comunicar oralmente na LE e a qualidade de sua pronúncia/entonação, por exemplo. É com base nesses relatos coletados antes e ao final do curso que analisaremos até que ponto o curso do qual elas participaram contribuiu para a (re)construção e/ou desenvolvimento de sua competência comunicativa.

2.4.3 Questionário fechado

As questões fechadas foram utilizadas de forma coadjuvante neste estudo, pois tratavam de perguntas que já haviam aparecido na forma de perguntas abertas. Porém, elas restringiam as respostas ao uso de uma escala, que variava de 0 a 5. O intuito era confrontar os dados advindos desse instrumento com os demais (colhidos através das questões abertas), contribuindo assim para triangulação dos dados.

A nosso ver, este caminho metodológico nos propiciará subsídios para que possamos responder a pergunta que orienta as ações desta dissertação: *Quais são os reflexos que um curso de formação contínua de professores que se apoiou na instrução explícita de pronúncia teve no processo de (re)construção e/ou desenvolvimento da competência comunicativa das professoras participantes, segundo elas mesmas*?

2.5 Trajetória da pesquisa: a aplicação dos instrumentos de coleta de registros, o curso de fonética e fonologia do inglês (*Pronunciation*) e as aulas.

2.5.1 Condições de aplicação dos instrumentos de coleta de registros

As narrativas escritas foram coletadas somente antes do curso, pois conforme mencionamos anteriormente, tinham como objetivo conhecer as histórias de vida das participantes.

Os questionários aberto e fechado foram aplicados antes e ao final do curso, isto é, com um intervalo de cinco meses. Durante a aplicação dos mesmos, as participantes foram instruídas a não tentarem responder às perguntas de forma a agradar o pesquisador, fornecendo-lhe respostas que julgassem corretas ou esperadas por ele. A todo momento eu reiterava que fossem sinceras, e que dessa forma estariam realmente contribuindo para a pesquisa.

A primeira série de perguntas (que incluía as narrativas escritas, as perguntas abertas e as perguntas fechadas), intitulada questionário 1, foi aplicada sem que as participantes tivessem informações complementares do curso que fariam. Elas apenas sabiam que se tratava de um curso de fonética e fonologia do inglês, por muitas vezes também referido por elas e pelo pesquisador como *Pronunciation*.

Antes da entrega desse primeiro questionário, deixei claro a todas que não havia nenhuma recomendação quanto ao tamanho de cada uma das respostas, que as mesmas poderiam variar de menos de uma linha a páginas, de acordo com a necessidade de cada uma. Por isso, optei por não entregar-lhes folhas com linhas, que talvez denotasse o contrário. Disponibilizei, no entanto, folhas extras àquelas que as desejassem.

Incentivei-as, ainda, a me fazerem perguntas sempre que não compreendessem alguma pergunta ou palavra, ou ainda quando não estivessem certas do que cada uma das perguntas buscava investigar.

A mesma série de perguntas, agora intitulada questionário 2 (que incluía as mesmas perguntas do questionário 1, à exceção daquelas referentes às narrativas escritas, coletadas apenas no questionário 1) foi aplicada às professoras participantes ao final do curso, com as mesmas recomendações dadas na ocasião de entrega do questionário 1.

2.5.2 O curso de fonética e fonologia do inglês

O curso que serviu como alicerce para esta pesquisa teve início no dia doze de setembro de 2009 e se estendeu até doze de dezembro do mesmo ano, com um encontro por semana de quatro horas. No mês de fevereiro de 2010, aconteceram mais dois encontros, nos dias vinte e vinte sete, que elevaram o número de horas-aula a sessenta e quatro. O curso explorou os seguintes temas com seus respectivos tópicos:

1) *IPA - International Phonemic Alphabet*
2) *Contrasting of L1 and L2 sounds*
3) *Speech organs*
4) *Word stress*
5) *Grammatical vs. meaningful words in connected speech*
6) *Sentence stress*
7) *Emphatic sentence stress*
8) *Intonation of tag questions (rising / falling)*
9) *Pronunciation of regular past verbs*
10) *Pronunciation of regular plural nouns*
11) *BBC vs. CNN English*
12) *Aspiration*

O curso parte do pressuposto de que professores de LE precisam ter noções da fonética e principalmente da fonologia da língua que vão ensinar. Postulamos que eles devem conhecer não só os aspectos segmentais da língua que ensinam, mas principalmente os

suprasegmentais. Também devem possuir uma base sólida da "teoria e conhecimento acerca de como o sistema sonoro da língua-alvo funciona" (BURGESS E SPENCER, 2000).

A prática fonológica do curso teve como objetivo possibilitar que os professores se familiarizassem com os fonemas da língua inglesa e os pudessem produzir da forma desejada. O objetivo mais geral do curso, no entanto, era possibilitar que essas professoras alcançassem um nível de competência comunicativa maior e assim se sentissem mais seguras ao produzir linguagem oral e dar orientações sobre pronúncia em suas salas de aula. Isso certamente as tornaria profissionais melhores, além de tornar seus alunos falantes mais competentes, pois de acordo com Dziubalska-Kołaczyk (2002), "trazer uma consciência metalinguística ao aprendiz *com relação à fonética, fonologia*, morfologia e sintaxe, assim como à sócio-pragmática, facilitará sua aquisição da segunda língua" (grifo meu).

Em resumo, partimos do pressuposto de que essas professoras servirão de modelo linguístico a seus alunos, e talvez uma das suas principais responsabilidades dentro da sala de aula de LE, conforme assevera Gimson (2001), será proporcionar uma aproximação maior possível do modelo que elas propõem ensinar.

O curso contou com o apoio de material especialmente produzido por mim para esse contexto e foi baseado em diversas fontes, todas descritas abaixo. Dentre elas, a mais utilizada como modelo teórico foi o livro de Roach, P. 2000. English Phonetics and Phonology: a practical course. Third edition. Cambridge: CUP.

Também foram utilizadas de forma suplementar as seguintes referências:

Bradford, B. (1994) Intonation in context. Cambridge: Cambridge University Press.

Brazil, D. (1994) Pronunciation for Advanced Learners of English. Cambridge: Cambridge University Press.

Hancock, M. (2003) English Pronunciation in Use. Cambridge: Cambridge University Press.

Hewings, M. (2004) Pronunciation Practice Activities. Cambridge: Cambridge University Press.

Kenworthy, J. (2000) The Pronunciation of English: A Workbook. London: Edward Arnold.

Kreidler, C. W. (2004) The Pronunciation of English. Second edition. Blackwell Publishing.

O'Connor, J.D. (1980) Better English Pronunciation. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Roach, P., J. Hartman & J. Setter, (eds.) (2003) English pronouncing dictionary. 16th edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, J.C. (2000) Longman Pronunciation Dictionary. Second edition. Longman.

2.5.3 As aulas

Por serem ministradas em inglês, as aulas incentivaram as professoras participantes e os alunos a também utilizarem a L-alvo para se comunicarem entre eles e comigo, e assim eles o fizeram durante todo o curso, recorrendo à língua portuguesa em pouquíssimas ocasiões. O ambiente de nossa sala de aula, logo no início, foi marcado por ser pouco ameaçador, no qual os participantes do curso se sentiam à vontade para errar e tentar acertar. Também foi uma característica forte o baixo filtro afetivo dos participantes desde o fim da primeira aula, o que após os primeiros encontros contribuiu para tornar a atmosfera das aulas muito agradável, caracterizada pela informalidade e pelo bom humor.

Contávamos em nossa sala de aula com uma TV com sistema de áudio de boa qualidade e a ela acoplado um aparelho de DVD, além de um mini system. Todos esses recursos foram amplamente utilizados, já que um dos principais objetivos do curso era fornecer uma ponte entre as teorias fonológicas estudadas e a língua utilizada de forma natural na vida cotidiana de seus falantes. Recorremos a filmes, seriados, videoclipes de música e outros, a fim de identificarmos os fonemas e os processos fonológicos estudados em cada uma das seções teóricas, para então discuti-los e problematizá-los de forma crítico-reflexiva.

Dedicamos o início do curso aos aspectos segmentais da língua, mas ao longo do curso foram os aspectos suprasegmentais que mereceram nossa atenção. E foi obviamente essa a

parte do curso que mais causou estranhamento e ao mesmo tempo interesse por parte das professoras participantes.

O trabalho feito com músicas também teve uma boa repercussão, já que despertou forte interesse nas professoras e contribuiu para que elas compreendessem as teorias abarcadas no curso. Entre as canções escolhidas demos prioridade àquelas que traziam um fala mais conectada, nas quais pudéssemos encontrar os mesmos processos encontrados no discurso oral do cotidiano, mas que ao mesmo tempo permitissem que o ensino se desse de forma mais didática. Essas músicas também ajudaram as participantes a familiarizar seu aparelho fonador com tais processos, pois em um dado momento do curso elas teriam de cantá-las. E como eram em sua maioria canções rápidas, a única forma de conseguirem esse feito seria conectando a fala, atentando-se aos processos que nelas havíamos identificado, discutido e problematizado. As professoras participantes mostraram-se bastante contentes com seu desempenho na atividade proposta.

Concluindo o capítulo

Neste capítulo apresentamos os pressupostos metodológicos adotados por esta pesquisa, quais sejam, sua natureza, o contexto em que a mesma estava inserida, as participantes que fizeram parte do universo desta investigação, os instrumentos de coleta de registros utilizados, as condições nas quais foram aplicados, além de trazer informações sobre o curso de instrução explícita de pronúncia ofertado às professoras participantes desta pesquisa. No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados.

CAPÍTULO 3
ANÁLISE DE DADOS

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

> "A verdadeira mágica da descoberta não está em procurar *novas paisagens*, mas em desenvolver *novos olhos*".
>
> (Marcel Proust – Grifo meu)

3.1 Introdução

Neste capítulo, buscaremos investigar, através da análise dos relatos das professoras participantes, coletados antes e ao final do curso[5], os reflexos que o mesmo teve no processo de (re)construção e/ou desenvolvimento da competência comunicativa de suas participantes.

3.2. As participantes antes e ao final do curso – uma análise qualitativo-interpretativista

Apresentaremos nas próximas subseções, num primeiro momento, excertos extraídos das narrativas escritas das professoras participantes. Logo depois, na tentativa de observar se houve reflexos ao final do curso, traremos, para fins de análise, alguns excertos retirados dos questionários abertos respondidos pelas participantes. Esse caminho nos propiciará subsídios para contemplar a pergunta que norteia esta dissertação.

É importante salientar que os excertos retirados do questionário 1 foram colhidos antes do início do curso, e do questionário 2, ao final do curso, e que todos os excertos utilizados foram transcritos integralmente, sem qualquer tipo de alteração ou adaptação, e por esse motivo pequenos erros poderão ser encontrados.

[5] As características do curso estão descritas no item 2.5, intitulado "Trajetórias da pesquisa".

3.2.1 Ana

Tive meus primeiros contatos com o ensino de línguas no centro de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto. Eram oferecidos apenas cursos de inglês e, inicialmente, eu tive duas turmas de crianças e sempre contava com o apoio de uma professora, que inclusive fez mestrado na UnB. Essas duas turmas foram as primeiras e a experiência foi muito valiosa. Nunca me imaginei sendo professora. Pensava em ser tradutora, mas como não me identifiquei com a tradução, e senti-me extremamente apaixonada pelo ensino e aprendizagem de línguas, dei início a uma caminhada nesse universo. No segundo semestre do mesmo ano, fui convidada por outro professor a ter duas turmas de adolescentes/adultos! Fiquei mais motivada ainda. Concomitante ao ensino de línguas, interessei-me em fazer pesquisa! Entrei num grupo de estudos de crenças, o que contribuiu enormemente para a minha carreira! As discussões eram muito valiosas e ricas. Na universidade ainda, tive uma experiência com o ensino de línguas que considerei e ainda considero MARAVILHOSA. A disciplina que fiz era Gramática Comunicativa II e como avaliação processual tínhamos que ministrar aulas em uma escola pública de um bairro de classe social e econômica menos favorecida. Éramos um grupo de quatro alunas e a professora. Uma das alunas questionou: "Nossa isso não dá certo!" Ahhhh, mas no final ela me disse: "Nossa que bacana! Ensinar assim dá mesmo certo!" A experiência foi tão significativa para os alunos que eles queriam mais aulas desse tipo, que visam o desenvolvimento da competência comunicativa. Essa situação me estimulou a querer saber mais sobre questões subjacentes ao ensinar/aprender línguas, por isso resolvi fazer mestrado! Quero muito fazer a diferença na sala de aula. Eu ainda fui professora de um cursinho livre em Mariana/Ouro Preto - MG. Revoltava quando não tinha espaço para usar minha criatividade, por isso resolvi ministrar algumas aulas de conversação porque não tinha que seguir nenhum método. Era um momento de interação entre os alunos e eu, fonte de aprendizagem vicária. Fiquei na escola por quatro anos, até eu vir para Brasília. Muito me revoltava também as atitudes das professoras com relação à avaliação (tema que eu AMO)! Um deles disse: "Os alunos não repetem a frase, aí eu disse que quem decorasse teria um ponto na nota final." (OMG!!!) Sem contar que as provas escritas eram totalmente gramaticais. Não sou contra o ensino da gramática, apenas tenho a opinião de que ela pode ser trabalhada de forma diferente, sendo + comunicativa!

Excerto 1: Questionário 1

Conforme podemos observar no excerto 1, Ana teve o despertar para o ensino de LE ao ter suas primeiras experiências educacionais em um programa de extensão voltado para a formação inicial de professores de línguas, o que a motivou a ingressar na pesquisa científica na esfera acadêmica. O que gostaríamos de realçar neste excerto é a crença de que não se aprende inglês na escola pública, revelada por uma das alunas colega de Ana, que não acreditava ser possível ensinar inglês nesse contexto. No entanto, observamos que após a experiência educacional que vivenciou, a colega de Ana viu essa crença ressignificar-se: "Nossa que bacana! Ensinar assim dá mesmo certo!". Isto corrobora o que postula Miccoli (2010) quando afirma que as experiências podem moldar as nossas crenças e ações em sala de aula.

No que se refere ao desenvolvimento de sua competência comunicativa, veja como Ana nos relata sua experiência

> Fiz uns nove anos de inglês no CCAA e durante a universidade eu cursei muitas disciplinas que eram ministradas em inglês e nas quais tínhamos que discutir sobre os mais variados temas, dentre eles: cinema, literatura, gramática, leitura, etc. Eu também fui aos E.U.A, foi uma experiência muito boa e enriquecedora. Quando viajei pra lá, já sabia me comunicar na língua! Acredito que meu desenvolvimento oral se deu também, em boa parte, quando ministrava aulas de inglês.

Excerto 2: Questionário 1

Conforme podemos observar o excerto 2, Ana atribui a três fatores o desenvolvimento de sua proficiência oral: a) à experiência educacional obtida em um curso de livre de línguas e também na universidade; b) à vivência em um país falante da L-alvo, nesse caso, os Estados Unidos; e c) a sua experiência como docente.

Vejamos o que nos diz Ana quando lhe perguntamos (antes do início do curso) como se sentia ao ter de dar orientações sobre pronúncia/entonação da língua ensinada ou mesmo ao ter de conduzir o tratamento de erros dessa natureza cometidos por seus alunos em sala de aula

> Eu já fiz duas disciplinas: uma de fonética e outra de fonologia na universidade. Nossa, tive uma base teórica muito boa, que me ajudou a dar orientações aos meus alunos. Aconteceu uma história engraçada!! (pelo menos eu acho). Certo dia comentei com um colega meu de trabalho o tanto que as disciplinas supracitadas estavam me oferecendo subsídios para a minha prática! Mas ele fez o seguinte comentário: "Nossa, pra que isso? Acho bobeira!" Eu fiquei pasma!! Só que hoje posso dizer que é um amante da fonética e fonologia. Ele até teve projeto de iniciação científica nessa área e atualmente está fazendo uma disciplina isolada do mestrado na UFMG.

Excerto 3: Questionário 1

A partir da análise do excerto 3, podemos afirmar a professora Ana atribuiu um grande valor às disciplinas voltadas à Fonética e Fonologia. No entanto, conforme podemos observar neste mesmo excerto, um de seus colegas de trabalho não atribuiu esse mesmo valor: "Nossa, pra que isso? Acho bobeira!". Esse exemplo mostra que este professor refletia/refratava uma crença – de que os estudos da fonética e fonologia não traziam benefício algum ao professor–, que com o tempo passou por um processo de reflexão crítica, que fez com que ele a ressignificasse, visto que o referido colega passou a engajar os seus estudos e pesquisas neste campo de investigação. Isto nos faz hipotetizar sobre a importância dos cursos de formação inicial e continuada inserirem os professores em (trans)formação em um processo crítico-reflexivo (SILVA, ROCHA & SANDEI, 2005), conscientizando-os do complexo processo

que é o de ensinar-aprender (ALMEIDA FILHO, 1993) e de (trans)formar professores de línguas (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008).

Observe o que ela nos fala antes do curso especificamente em relação ao tratamento de erros em sala de aula

> Com relação à correção dos alunos, inicialmente eu os corrijo, principalmente se o erro causa problemas na comunicação. As vezes eu fazia anotações e no final da aula eu dava um feedback para a turma toda. Gostava muito de trabalhar com "minimal pairs" e também, quando lembrava, contava umas histórias engraçadas que envolveram erros de pronúncia.

Excerto 4: Questionário 1

A noção de que o aluno deve ser corrigido "principalmente se o erro causa problemas na comunicação" reflete o que pensam muitos comunicativistas que vêem "problemas na comunicação" de forma muito restrita. Que estes erros devem ser tratados, não há dúvida. Mas será que só esses erros merecem a nossa atenção enquanto professores? Pensamos que não. E Bruna parece pensar da mesma forma, já que usa o advérbio "principalmente".

Ana é uma professora que, conforme corrobora seu currículo Lattes, é frequentadora assídua de conferências e minicursos para professores. Adepta do comunicativismo (fato que fica óbvio ao analisarmos os outros instrumentos de coleta), ela mostra grande interesse em crescer, e se dedica para que isso ocorra. Porém, observamos que seu discurso vem sempre acompanhado de um eco de outras vozes. Ela procura reproduzir o que é mais comumente aceito, talvez para que se sinta atualizada, alinhada com a tendência majoritária de prestígio (o *mainstream*). Por isso a ressalva em "*principalmente* quando o erro causa problemas na comunicação" e mais adiante no excerto 5, quando diz "No entanto se mantivermos a mentalidade de que a pronúncia não é importante seremos menos alienígenas! [mas] Na minha opinião, a pronúncia é uma ponte para saber se comunicar oralmente."

Também no excerto 4, Ana faz referências à histórias engraçadas envolvendo pronúncia que conta a seus alunos. Essas histórias mostram o quão interessante é o assunto e como podemos facilmente despertar nos alunos a vontade de se aventurar por esses caminhos.

Após o curso, veja o que Ana nos diz ao responder novamente a mesma pergunta

Caramba!! Hoje me sinto uma pessoa/professora 80% segura, pois acredito que esse curso foi o primeiro de uma longa caminhada, pois nunca estarei *completamente* preparada. Acredito que poderei corrigir meus alunos com mais plausibilidade.

Excerto 5: Questionário 2

O entusiasmo de Ana se reflete na escolha da primeira palavra de sua resposta: "Caramba!!". Ela traz também sua segurança medida em porcentagem, 80%, o que nos deixa curiosos em saber como se sentia antes do curso, já que no primeiro questionário ela não traz tal informação. Ana complementa: "O curso foi o primeiro de uma longa caminhada". Esse relato indica seu interesse em dar continuidade aos estudos na área que, pela escolha da metáfora "longa caminhada", indica que não considera essa tarefa fácil. A metáfora da caminhada[6] se repete também em sua história enquanto professora de línguas, quando diz "dei início a uma caminhada nesse universo", referindo-se ao início de sua carreira (excerto 1, linha 6).

Um tom de insegurança é percebido neste excerto quando Ana diz "nunca estarei completamente preparada". Devemos lembrar, porém, que o inacabamento é a condição *sine qua non* no processo de aprender e ensinar, conforme corrobora os pressupostos teóricos, práticos e filosóficos de Freire (1970). Se mesmo após participar do curso existe esse tom de insegurança por um lado, ele é balanceado quando Ana diz "Acredito que poderei corrigir meus alunos com mais plausibilidade".

Sobre a importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmente em uma língua estrangeira, Ana nos diz, antes do curso

Acho extremamente importante, apesar de esse aspecto não ter merecido sua real importância. Saber uma língua não é só saber a estrutura gramatical. Existem outros aspectos tais como pronúncia e cultura que fazem parte dessa língua. Se fosse assim, para que fazer uma LE? No entanto se mantivermos a mentalidade de que a pronúncia não é importante seremos menos alienígenas! Na minha opinião, a pronúncia é uma ponte para saber se comunicar oralmente.

Excerto 6: Questionário 1

[6] A análise de metáforas, por todo aparato que demanda, não é um dos nossos objetivos deste trabalho.

e ao final do curso, relata

tenho percebido que muitos cursos não dão a pronúncia sua merecida atenção. Nenhuma língua é desprovida de entonação, por isso é contraditório ensinar uma língua estrangeira sem trabalhar pronúncia. Na falta de base consistente, as pessoas se apóiam nos sons de suas línguas como porto seguro, mas isso pode gerar problemas na comunicação. (EX: seat /si:t/; sit /sɪt/) *

Sinto-me +segura p/transcrever!

*não existe essa diferença em português.

Excerto 7: Questionário 2

Observando os excertos 6 e 7, percebemos que Ana não parece ter dúvida da importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmente numa língua estrangeira. Ela usa a metáfora da ponte para descrever a importância que acredita ter a pronúncia/entonação na comunicação. "A pronúncia é uma ponte para saber se comunicar oralmente", e repete em vários momentos que à pronúncia não é reservado espaço suficiente em sala de aula: "Muitos cursos não dão a pronúncia sua merecida atenção". Outro dado interessante é que, assim como nós, Ana vê como problemática a "falta de [uma] base consistente".

Antes do curso, ao discorrer sobre seu nível de satisfação em relação a sua performance ao se comunicar oralmente na língua estrangeira, Ana relata

Eu satisfeita mas penso sempre em melhorar. Por isso estou aqui! Eu me graduei, mas não sou formada nos sentido absoluto. Para melhorar, acho que preciso sair da minha zona de conforto e estudar e praticar mais! Esse curso será uma oportunidade excelente para tal.

Excerto 8: Questionário 1

e ao final do curso nos diz

sinto que houve uma progressão no meu desempenho oral, mas, ao mesmo tempo, percebo que tenho dificuldade p/falar rápido.

Excerto 9: Questionário 2

Antes do curso, Ana se diz satisfeita com sua performance ao se comunicar na língua estrangeira, e demonstra muitas expectativas com o curso, após o qual ela relata ter percebido uma progressão em seu desempenho oral, mas também uma certa dificuldade para falar rápido, que traduzimos como uma dificuldade em comunicar-se de forma mais natural, utilizando uma fala mais conectada, que foi um dos assuntos abordados durante o curso.

Antes do curso, quando questionada sobre o que é ter uma boa capacidade comunicativa, Ana afirma

é você saber usar a língua como um meio de interação entre as pessoas, é você saber usar estratégias como forma de beneficiar a comunicação e acredito que a capacidade comunicativa envolva não só a parte oral, mas também a escrita, dentre outras.

Excerto 10: Questionário 1

e ao final do curso define boa capacidade comunicativa como

saber se comunicar, atendo-se à pronúncia adequada, ao significado da informação, é ter estratégias, saber das diferenças culturais → afetam a pronúncia.

Excerto 11: Questionário 2

Ao analisarmos o excerto 10, retirado do questionário pré-curso, percebemos que ao definir "boa capacidade comunicativa", Ana lembra de "interação" e "estratégias", mas não faz referência alguma à pronúncia. Já no excerto 11, ao final do curso, Ana mostra preocupação com a "pronúncia adequada". A palavra "pronúncia" aparece novamente nesse segundo momento, quando a professora discorre a respeito das diferenças culturais, que segundo ela "afetam a pronúncia".

Quando descreve mais especificamente sua capacidade de se comunicar oralmente na língua estrangeira, compreendendo o que as pessoas dizem e falando, Ana nos diz antes do curso

Compreendo muito bem, sei me comunicar e promover uma interação, mas às vezes não entendo e por isso uso algumas estratégias como forma de compreender melhor o que a pessoa quis dizer.

Excerto 12: Questionário 1

e ao final do curso afirma

Hoje sinto-me + segura p/conversar c/um Inglês, pois o Fernando mostrou bastante o lado da pronúncia britânica, que era minha maior dificuldade. Antes do curso, me bloqueava quando ia conversar com alguém cuja língua materna era o BrE.

Excerto 13: Questionário 2

Antes do curso, Ana fala de um problema de compreensão que se faz presente algumas vezes, e faz referência ao uso de estratégias (palavra recorrente também em outros instrumentos) para compreender melhor o que seu interlocutor diz. Ao final do curso, diz sentir-se mais segura especificamente para conversar com um Inglês, variedade explorada pelo curso enquanto um dos modelos existentes e que, segundo ela, era sua maior dificuldade. Ela relata um bloqueio que sentia "ao conversar com alguém cuja língua materna era o Br E", isto é, o inglês britânico.

Ao avaliar sua pronúncia, Ana diz no início do curso

Acho boa, mas sinto que posso melhorar.

Excerto 14: Questionário 1

e ao final

Muito boa!! Percebi um grande progresso com este curso mesmo já tendo feito outro na faculdade. O diferencial desse curso é a abordagem utilizada, que é comunicativa, diferente da outra.

Excerto 15: Questionário 2

O que nos chama atenção no excerto 15 é o entusiasmo da professora, comum a outras perguntas pós-curso: "Muito boa!! Percebi um grande progresso com este curso mesmo tendo feito outro na faculdade". O que diferencia o outro curso deste, segundo ela, é que este utilizava uma abordagem comunicativa, e o outro não.

Finalmente, após o término do curso, Ana discorre sobre a importância de um curso como esse na (re)formação de professores de línguas, afirmando que ele

é de grande importância, pois permite que o professor tenha mais segurança e consistência para explicar as nuances que emergem quando se aprende uma outra língua. É com essa sensação que eu saí do curso. Além disso, sinto-me bastante motivada p/dar continuidade e continuar os estudos.

Excerto 16: Questionário 2

Ao analisarmos o excerto 16, percebemos que Ana fala da segurança proporcionada pelo curso, da qual os professores necessitam para "explicar as nuances que emergem quando se aprende uma outra língua." Além disso, ela fala novamente do interesse em dar continuidade aos estudos na área.

3.2.2 Elisa

Comecei a estudar a língua inglesa aos onze anos de idade. Acho importante esse túnel do tempo porque foi nessa época o meu primeiro contato com a língua. Minha mãe dormiu na fila do Centro Interescolar de Línguas, durante toda a madrugada e finalmente, durante o sorteio das vagas, o meu nome foi sorteado. Era dezembro e aquelas foram as minhas melhores férias, pois sabia que quando voltasse às aulas, teria também as aulas de Inglês no CILT. Parece um deslumbramento bobo, mas para mim, naquela época, "fazer" Inglês era uma grande conquista porque meus pais não tinham condições de me proporcionar um estudo desses e eu o consegui de graça!

Excerto 17: Questionário 1

Levando-se em consideração a importância do inglês na sociedade globalizada em que estamos inseridos (RAJAGOPALAN, 2010), podemos afirmar com segurança que a oportunidade de estudar inglês ainda é um sonho para muitos, visto que a grande maioria da população brasileira não tem condições de investir parte de seus recursos no aprendizado de uma LE. E a história de Elisa é mais uma que corrobora isso.

Ela continua relatando sua história, dizendo

As aulas começaram e eu era realmente boa naquilo (no Inglês). Minhas notas eram sempre muito boas e os elogios eram constantes. Assim, bem-sucedidos, foram os seis anos durante os quais estudei ali. Mas os anos passaram, eu terminei o Ensino Médio e tive de procurar um trabalho. Dessa vez, minha mãe não podia dormir em nenhuma fila para realizar o meu sonho: cursar uma faculdade. Meu objetivo era cursar Direito, mas não foi alcançado. Aos dezessete anos, fiquei grávida e não passei no vestibular da UnB. Trabalho então. O inglês sempre me abriu portas. Passei numa seleção de uma Cia aérea de renome, só porque falava inglês. Pelo menos eu achava que falava. Nesse trabalho, meu contato com estrangeiros era diário e eu me comunicava bem. Então pensei: já que o curso de direito não aconteceu pra mim, vou cursar letras que é o curso que eu posso pagar.

Excerto 18: Questionário 1

Aqui, Elisa nos relata como o aprendizado de uma LE pode possibilitar novas oportunidades de emprego. No caso dela, numa companhia aérea como comissária de bordo.

Sobre formação de professores, veja a crítica que a participante faz do seu próprio processo de formação, que corrobora estudiosos da Linguística Aplicada (SILVA, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2000; PAIVA, 2000) ao questionar se três ou quatro anos de estudos, que muitas vezes acontecem no período noturno e contam com professores que dispõem de uma formação pouco sólida em Letras e/ou áreas afins, é capaz de formar "integralmente" um indivíduo em língua materna e LE (cf. SILVA, 2005)

Então, naquele mesmo primeiro ano de trabalho, comecei a estudar Letras. Escolhi logo um curso de dupla habilitação: Português/Inglês, pois assim teria mais oportunidades de trabalho: "doce ilusão". Em um curso de 6 semestres, acho que não saí professora de Português, quem dirá de Inglês. Foi no término do curso que a minha "ficha" caiu. Eu não sabia Inglês. Eu sabia a gramática do inglês. Percebi isso quando participei de uma seleção em um cursinho de língua(s). A vaga era para professor de Inglês. O maior trauma da minha vida profissional. Passei na primeira etapa, a prova escrita, mas na segunda, a prova era oral e eu pronunciava but como /bət/, era o suficiente para ouvir o que eu ouvi da examinadora: "Please, repeat! Como assim /bət/? Desculpe, minha filha, mas você não fala inglês..." Aquela frase ficou ecoando na minha cabeça e a partir dali, decidi que seria só prof. de português e nem diria às pessoas que podia dar aulas de inglês também.

Excerto 19: Questionário 1

Após o término de sua formação inicial, veja as experiências que ela vivenciou

Mas os anos foram passando, comecei a ensinar português e era muito bom! Conseguia bons trabalhos. A minha confiança voltou e eu pensei: Inglês! Por que não? Outra vez decepção. Foram dois concursos: passei nas provas escritas e reprovei na oral! Hoje, o máximo que ouso arriscar como professora de inglês, é como professora de gramática dessa língua, em cursinhos preparatórios p/concursos. Minha língua travou. Mas ainda acredito que um dia, conseguirei ministrar uma aula toda em inglês. Já pensou? Será uma realização.

Excerto 20: Questionário 1

As experiências frustradas advindas da participação de Elisa em concursos na área de língua inglesa certamente foram o principal motivo para que ela desenvolvesse as suas práticas pedagógicas na área de língua portuguesa. É possível depreendermos do excerto 20 que ela havia desenvolvido a sua competência na linguagem escrita, mas, no entanto, estava aquém do desejável na linguagem falada, ou seja, no que dizia respeito a sua competência comunicativa. Isto se deve, a nosso ver, a vários fatores, dentre eles o currículo dos cursos de Letras em nosso país, que em sua vasta maioria não prioriza o desenvolvimento dessa competência no ensino de LE aos futuros professores. Fica claro que é necessário uma reformulação das políticas de formação desses profissionais no Brasil, pois só assim poderíamos (trans)formar professores mais proficientes em LE.

Vejamos o que a professora diz quando, antes do início do curso de formação continuada, lhe pedimos para relatar seu desenvolvimento oral na língua inglesa

Desenvolvimento oral me lembra as aulas de fonética na faculdade. Tive um semestre de aulas sobre a "bendita" fonética, mas penso que minhas interpelações eram mal aceitas pela professora daquela disciplina. Então, eu achei aqueles símbolos todos, só um monte de símbolos, um suplício! Decorei alguns e passei! Mal sabia que me fariam tanta falta futuramente. Saí dessa disciplina, falando menos do que eu falava quando entrei nela. Ficava constrangida. Eu só errava. Dois anos depois dessa fatídica experiência fonética, fui procurar ajuda: um curso de fonética carissímo da cidade. Mas adivinhem quem estava dando aula lá? A mesma "teacher". A mesma! Não passei das primeiras aulas, tranquei o curso. Então fui fazer um curso de conversação em outra instituição de renome. Mas penso que o problema está comigo, pois todos lá já falavam bem melhor que eu. Outra vez, I gave up!

Excerto 21: Questionário 1

De acordo com a participante, a disciplina Fonética não cumpriu o seu objetivo primário, que seria de auxiliá-la em seu crescimento enquanto falante e professora, ou seja, no aprimoramento de sua capacidade de se comunicar na LE. Antes, Elisa nos relata que se

dedicava apenas a decorar os símbolos fonéticos. Porém, consciente da relevância dos estudos da fonética em sua (trans)formação continuada, buscou subsídios teóricos e práticos em um outro curso de formação continuada. No entanto, coincidentemente, a professora que ministrava esse curso era a mesma do primeiro curso. Por essa razão, Elisa optou por investir num curso de conversação, provavelmente ainda visando o desenvolvimento de sua competência comunicativa. No fim, conforme observamos neste excerto, a participante acaba atribuindo o fracasso do desenvolvimento de sua competência comunicativa a si própria.

Contudo, conforme pudemos observar nos excertos extraídos de suas narrativas de aprendizagem, vários fatores podem ter contribuído para que a história de Elisa com a língua inglesa tivesse esse desfecho, dentre eles os problemas relacionados a sua experiência de formação inicial de professores. Reitero que acreditamos ser necessário que (re)pensemos as políticas de (re)formação de professores no Brasil. Enquanto os cursos de formação continuarem fingindo que estão formando professores, e os professores fingindo que estão sendo bem formados, continuaremos a letigimar este círculo vicoso que ainda impera em nosso país.

O não desenvolvimento de sua competência comunicativa pode ser um dos fatores que faz com que Elisa reflita/refrate em sua práxis pedagógica uma abordagem essencialmente gramatical e/ou estrutural, conforme podemos observar no excerto abaixo

Como coloquei anteriormente, o máximo que me atrevo a fazer é dar aulas numa abordagem puramente gramatical. Uma vez dei aulas particulares a uma pessoa que ia viajar para Londres e ele me corrigiu na pronúncia de uma palavra - director - . Fiquei super sem graça. Depois descobri que se pronuncia dos dois jeitos /dai/ ou /di/.

Excerto 22: Questionário 1

Após o curso de formação continuada de professores por que passou, vejamos como a participante se expressa em relação a sua competência comunicativa

Bem mais confiante e cautelosa. Confiante por conhecer os símbolos, algumas de suas variações em relação aos sotaques e cautelosa por saber de vários fatores que podem influenciar alguns erros. Como por exemplo, suas (alunos) experiências de aprendizagem de uma nova língua anteriores e a própria língua materna.

Excerto 23: Questionário 2

Elisa, que nos passava nos excertos anteriores a ideia de pessimismo e insegurança com relação à língua estrangeira, dessa vez fala em confiança, que veio segundo ela através da familiaridade que adquiriu com os sons da língua inglesa. Acreditamos que os "vários fatores que podem influenciar alguns erros", a que ela se refere, dizem respeito aos erros mais comuns cometidos por falantes brasileiros, sobre os quais falamos durante o curso e procuramos justificar com base na língua portuguesa.

Nesse excerto ainda podemos observar que ela faz menção a vários dos pressupostos teóricos e práticos apresentados durante o curso, tais como a familiaridade com os símbolos fonéticos, as variações linguísticas e outros fatores que subjazem os erros linguísticos.

Vejamos como Elisa, após o curso, vê a importância da pronúncia/entonação para a comunicação numa LE

A importância da qualidade da pronúncia /entonação para se comunicar oralmente em uma LE vai além da idéia de "para falar bem", pois refere-se ao sentido também, à qualidade dessa comunicação. Muitas vezes me percebo "catando" palavras para construir sentido no que ouço. Por isso, posso dizer que a importância da qualidade da pronúncia não é só para o que se diz, mas para conseguir entender o que se ouve. Pecamos ao acreditar que cada um pode falar inglês do seu jeito e permanecer assim, pode nos isolar ou impelir-nos a um inglês que só nós mesmos entendemos.

Excerto 24: Questionário 2

Ao analisarmos este excerto, observamos um indício de que a pronúncia parece mais importante para a participante ao final do curso. A participante fala ainda em "qualidade de comunicação". Ela também parece perceber que quando não conseguimos produzir certo som dificilmente conseguimos escutá-lo. Assim, o que às vezes parece estar ligado unicamente à fala, se manifesta também na habilidade de ouvir: "para conseguir entender o que se ouve".

Ao terminar o curso de formação continuada, vejamos como Elisa se expressa ao ser perguntada se está satisfeita com sua performance ao se comunicar oralmente na língua estrangeira e o que ela pensa que falta a sua capacidade comunicativa

Ainda não [estou satisfeita]. Falta maior compreensão de alguns processos e velocidade. Contudo, esse primeiro passo contribuiu e muito para a derrubada de uma antiga "barreira fonológica".

Excerto 25: Questionário 2

Conforme podemos observar no excerto 25, apesar de ainda insatisfeita, Elisa relata uma melhora ao final o curso, considerando-o um primeiro passo. A professora utiliza a metáfora "derrubada de uma barreira", o que mostra que esse primeiro passo pode ter sido relativamente largo.

Elisa, que antes do curso descreve seu nível de inglês de forma geral como sendo "um intermediário 1", o classifica como "entrando no avançado" ao seu final, o que parece indicar que após o curso, a participante de fato sentiu um impacto significativo em seu nível geral de inglês, que acreditamos estar mais intimamente ligado a sua capacidade comunicativa.

Vejamos o que a participante nos relata em relação à sua capacidade de se comunicar oralmente, ao final do curso

Consigo compreender bem, mas ainda não articulo como deveria na hora de falar. Sinto que estou um pouquinho lenta.

Excerto 26: Questionário 2

Elisa refere-se a problemas com a articulação, que de fato apresentou durante o curso de forma mais frequente que os outros participantes. A lentidão a que se refere é, no nosso entendimento, normal, e se dá devido à preocupação demasiada em pronunciar cada palavra de maneira correta. Vemos isso, como dito anteriormente, de forma normal no início, quando ainda não houve tempo hábil para adquirir mais automação. Porém, acreditamos que com o tempo e a prática, o processo torna-se mais natural e rápido.

Veja como Elisa avalia sua pronúncia/entonação antes do curso

Avalio minha pronúncia/entonação hoje como uma língua que só eu saberia entender se ouvisse. Está muito aquém do Inglês Real.

Excerto 27: Questionário 1

e depois do curso

Estou pecando bem menos em relação a algumas palavras, por ex: a, and, again, house, mountain, etc... Mas ainda falo devagar e preciso acertar o passo na entonação.

Excerto 28: Questionário 2

O excerto 28 mostra que a melhora relatada aqui parece ser mais pontual, restrita a pronúncia de palavras isoladas. A dificuldade com entonação, muito recorrente nas perguntas pré-curso de Elisa, parece persistir.

Finalmente, Elisa opina ao final do curso sobre a importância do mesmo na (re)formação de professores, afirmando que ele

É importante para aperfeiçoar a competência comunicativa do professor e torná-lo mais confiante e cauteloso ao afirmar os motivos pelos quais fala como fala e ao corrigir possíveis erros.

Excerto 29: Questionário 2

No excerto acima, Elisa parece mesmo acreditar que a instrução explícita de pronúncia produz impacto positivo na competência comunicativa do professor e o torna mais confiante enquanto falante e enquanto profissional do ensino de línguas, que muitas vezes precisa orientar seus alunos com relação à pronúncia.

3.2.3 Helena

Nossa!!! Rsss...
Estudei inglês a primeira vez em uma escola chamada Centro Europeu de Idiomas e quando me formei nunca imaginei que um dia iria entrar numa sala de aula para ensinar inglês. A minha intenção era apenas fazer um vestibular e seguir a carreira de "flight attendant". Na época eu tive que fazer vários cursos porque a banca de inglês para se entrar na companhia aérea era muito severa. Estudei tanto que acabei gostando de estudar a língua. Então me decepcionei com a profissão de comissária e resolvi encarar uma sala de aula. Era engraçado porque eu queria ensinar tudo de uma vez. Os alunos me criticavam e quase me frustrei. Ia para escola apreensiva e chateada. Mas os anos se passaram, eu adquiri experiência e entrei no ritmo deles. Fiquei 4 anos nesta escola e depois fiz o concurso para SEC e passei. Tenho 12 anos de SEC e enquanto estive lá fiz vários cursos e dei aula numa escola de idiomas chamada Cooplem. Amei porque nós não conversávamos em português e eu realmente me sentia uma "teacher". Embora eu tenha gostado não tinha tempo para pegar todas as turmas que me ofereciam. Eu queria no máximo 2 turmas mas para a escola não era conveniente, então tive que sair. Mas foi a melhor experiência que já tive!

Excerto 30: Questionário 1

Algo que nos chamou atenção na leitura deste excerto é que a participante não tinha como objetivo ser professora de língua inglesa. Antes, o estudo da língua inglesa era apenas um requisito para a carreira de comissária de bordo, visto que o processo seletivo exigia proficiência na LE. Depois de uma decepção com a profissão de comissária, decidiu ingressar no âmbito pedagógico, e as experiências vivenciadas pela participante foram, de acordo com ela, muito positivas em sua vida.

Agora analisemos suas experiências no que diz respeito ao desenvolvimento de sua competência comunicativa na LE

Como eu disse anteriormente eu teria que passar por uma banca muito severa na companhia aérea então como eu não tinha tanta fluência eu fui estudar no Brasas. Fiquei lá por 4 anos, fui até o penúltimo livro que, se não me engano, era livro 11. Realmente lá eu tive a fluência que precisei e me pegava às vezes pensando em inglês, sonhando em inglês, foi maravilhoso. Mas quando voltei para sala de aula perdi um pouco da fluência e do vocabulário, visto que na SEC as aulas são ministradas em português. Mas adoro estudar e saber que estou me atualizando, porque ter sempre o contato oral é que te faz não perder a habilidade oral.

Excerto 31: Questionário 1

Conforme podemos observar no excerto 31, o desejo de ingressar numa companhia aérea fez com que Helena buscasse o desenvolvimento de sua competência comunicativa na LE por meio do engajamento em um curso numa escola de idiomas.

Ao lhe perguntarmos como se sentiria ao ter de dar orientações de pronúncia/entonação a seus alunos quando de sua volta às salas de aula, Helena nos diz após o curso

Eu me sentiria com uma base bem mais sólida, ou seja, com um conhecimento adequado para corrigir um erro de um aluno.

Excerto 32: Questionário 2

Acreditamos que quando relata que se sentiria com uma "base bem mais sólida", Helena mostra que houve um reflexo positivo significativo do curso de formação continuada por que passou, e que nesse caso ele poderia ser sentido no que se refere a uma maior segurança ao tratar os erros de pronúncia de seus alunos, quando a professora retornasse à sala de aula.

Quanto à importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmente em uma língua estrangeira, vejamos o que fala Helena antes do curso

Com certeza extremamente importante. Você precisa ter segurança do que está falando para não haver desentendimento com outras palavras com o mesmo "som".

Excerto 33: Questionário 1

e depois do curso

Extremamente importante porque com o uso da entonação/pronúncia erradas podemos mudar totalmente o sentido de uma frase. Com uma pronúncia e entonação corretas você pode corrigir um aluno com toda segurança.

Excerto 34: Questionário 2

Podemos depreender tanto do excerto 33 quanto do 34 que Helena preocupa-se com os desentendimentos linguísticos que, segundo ela, podem ser gerados por dificuldades na produção dos sons na LE. Depois do curso, no entanto, Helena relata a segurança adquirida que (ela vislumbra) poderá assessorá-la ao orientar seus alunos com relação à pronúncia e entonação da língua.

Quando lhe pedimos para avaliar sua pronúncia/entonação antes do curso, Helena simplesmente respondeu que "precisa [a pronúncia/entonação] com certeza de aprofundamentos. Ao fim do curso, ela classifica sua pronúncia/entonação assim

Hoje, ou durante o semestre do curso de pronúncia, aprendi muitas coisas, importantes para aperfeiçoar minha pronúncia. O curso me trouxe uma base a qual eu ainda não tinha e hoje sinto mais capacidade para me comunicar oralmente.

Excerto 35: Questionário 2

Helena relata contribuições do curso para sua pronúncia. Também fala da "base", palavra recorrente nos relatos de outros participantes, e deixa claro que após o curso se considera mais capaz de se comunicar oralmente.

Finalmente, ao fim do curso, quando lhe perguntamos sobre a importância que atribui a ele na (re)formação de professores, Helena diz

A importância, principalmente para nós professores é muito grande. A base de um curso como esse traz conhecimento para um começo de um estudo da fonologia, promovendo assim um entendimento maior da língua estrangeira e de sua pronúncia. Hoje me sinto mais segura quando vou consultar o dicionário. Foi excelente!!

Excerto 36: Questionário 2

Patrícia volta a utilizar a palavra "base", desta vez dizendo que a "base de um curso como esse traz conhecimento para um começo de um estudo da fonologia, promovendo assim um entendimento maior da língua estrangeira e de sua pronúncia". Fala também da segurança ao consultar o dicionário que sente ao final do curso e ainda o classifica como excelente.

3.3 As participantes antes e ao final do curso – uma análise quantitativa

Com o objetivo de contribuir para a triangulação dos dados, optamos por repetir algumas das perguntas anteriormente feitas na forma de questionário aberto desta vez solicitando que as professoras participantes utilizassem apenas a escala descrita abaixo para respondê-las.

3.3.1 As perguntas do questionário fechado:

a) Como você classificaria seu nível de inglês em uma escala de 0 a 5, sendo 5 o nível mais proficiente e adequado que um (a) falante brasileiro (a) pode atingir?

b) Utilizando a mesma escala, como você classificaria especificamente sua capacidade de se comunicar oralmente na língua inglesa hoje?

c) Ainda utilizando a mesma escala, como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

Participante	Perguntas	Questionário 1 (antes)	Questionário 2 (ao final)
Ana	a	**4**	**4**
	b	**4**	**5**
	c	**4**	**4**

Participante	Perguntas	Questionário 1 (antes)	Questionário 2 (ao final)
Elisa	a	**2 - 2.5**	**3**
	b	**2**	**3**
	c	**1**	**3**

Participante	Perguntas	Questionário 1 (antes)	Questionário 2 (ao final)
Helena	a	**4**	**4**
	b	**4**	**4**
	c	**3 - 4**	**4**

Conforme demonstra o quadro acima, das três professoras, Elisa foi a participante cujos dados apresentaram maior variação. No início da pesquisa, antes do curso, ela acreditava que seu nível geral de inglês, numa escala de 0 a 5, estaria entre 2 e 2.5, frente a 3 ao final do curso. Segundo ela, sua capacidade de se comunicar oralmente na L-alvo também evoluiu de 2 para 3. Já quando perguntada a respeito da sua pronúncia/entonação, sua avaliação saltou de 1 para 3.

Já Ana, cujos dados revelados pelos outros instrumentos indicavam um crescimento significante após o curso, forneceu dados mais tímidos, que se apresentaram mais estáveis. A

exceção foi sua capacidade de se comunicar oralmente na língua inglesa, que saltou de 4 para 5 ao final do curso.

Helena seguiu a mesma tendência de estabilidade de Ana, a exceção foi a nota que atribuiu a sua pronúncia/entonação, que antes do curso ela avaliava em 3-4, e ao final do curso ela a classifica como 4.

Concluindo o capítulo

Apresentamos neste capítulo os dados colhidos antes e depois do curso seguidos de nossa análise. Dados quantitativos foram usados apenas para fins de comparação, visto que as perguntas fechadas – que solicitavam que as respostas fossem dadas por meio da utilização de uma escala – já haviam aparecido no questionário aberto.

Algumas das conclusões a que chegamos após a análise conduzida neste capítulo serão apresentadas no próximo capítulo, juntamente com as considerações finais, as limitações do estudo e as sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 4
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Na aprendizagem (e na pesquisa) nós não conseguimos nunca alcançar respostas finais. Ao invés disso, encontramos outras perguntas e descobrimos outras possibilidades..."
>
> Salmon (1988, p. 22)

4.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo retomar a pergunta de pesquisa para assegurar que suas facetas foram analisadas, além de apresentar implicações deste estudo, suas possíveis contribuições para a área de ensino e aprendizagem de línguas, suas limitações e sugestões de pesquisas futuras.

4.2 As perguntas de pesquisa e as implicações do estudo

Conforme exposto no capítulo introdutório desta dissertação, seu objetivo era discutir os reflexos de um curso de formação continuada de professores – que se apoiou na instrução explícita de pronúncia – no processo de (re)construção e/ou desenvolvimento da competência comunicativa das professoras participantes.

Para atingi-lo, lançamos mão de recursos metodológicos de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que se alicerçou em registros colhidos antes e ao final do curso. Um pequeno espaço foi dedicado a dados quantitativos que ajudaram na triangulação dos dados. Todos esses dados, advindos dos vários instrumentos utilizados (narrativas escritas, questionário aberto e questionário fechado), contribuíram fortemente para se chegar a algumas conclusões expostas a seguir.

Conforme se pode depreender da análise dos dados feita no capítulo anterior, é possível afirmar que, segundo a percepção das participantes, houve um reflexo positivo advindo da instrução explícita de pronúncia na competência comunicativa das mesmas. Tal

reflexo pôde ser sentido, segundo revelam os dados, principalmente na forma de uma melhora nos níveis de confiança das professoras na hora de produzir linguagem oral. Os dados mostram ainda que o curso possibilitou que elas vislumbrassem que o conhecimento e a prática adquiridos trarão contribuições positivas a sua prática em sala de aula, já que relataram acreditar fortemente que se sentiriam mais seguras ao orientar seus alunos no que se refere a pronúncia e entonação.

É interessante observar o alto grau de importância que as participantes atribuíam, de forma unânime, a um curso como esse na (trans)formação contínua de professores de línguas (GIL & VIEIRA-ABRAHÃO, 2008), o que corrobora o que postulamos ao longo desta dissertação sobre a reforma do currículo dos cursos de Letras em nosso país. Os dados levantados não deixaram dúvidas sobre essa importante questão que, a nosso ver, deveria interfacear as políticas educacionais que vigoram em nosso país. Todas as participantes, sem exceção, relataram acreditar que um curso como esse é muito importante para a (trans)formação do professor de línguas por todos os benefícios supracitados.

De forma resumida, esta pesquisa aponta, com base na interpretação dos relatos de suas participantes, que há efeitos positivos do ensino explícito de pronúncia no processo de (re)construção e/ou desenvolvimento da competência comunicativa de professores de LE.

Outro dado que o estudo traz é que, após terem acesso aos pressupostos teóricos e práticos da fonética e da fonologia do inglês, essas professoras mostraram-se dispostas a dar continuidade aos seus estudos nessa área.

Finalmente, podemos afirmar que os relatos levantados pela pesquisa parecem corroborar os resultados encontrados por Elliot (1997), que indicam que o ensino da pronúncia é fundamental para a melhora da acuidade. Em seu artigo intitulado "*On the teaching and aquisition of pronunciation within communicative approach*" a autora conclui que o insumo por si só não é suficiente para melhoras significantes na pronúncia do falante. Os resultados de seu estudo, assim como os resultados obtidos nesta pesquisa, mostram o contrário, que a pronúncia dos participantes melhorou ao serem submetidos ao ensino explícito de pronúncia.

4.3 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras

O estudo não pôde acompanhar o retorno das professoras participantes da pesquisa às suas salas de aula após o curso, pois nenhuma delas retornaria ao trabalho antes da finalização desta dissertação. Todas estavam gozando de algum tipo de licença; uma participante por motivo de saúde e duas por estarem se pós-graduando. Os dados levantados a partir da observação dessas aulas somados aos relatos aqui colhidos e analisados trariam ainda mais força para os resultados desta pesquisa.

Outro estudo que poderia trazer boas contribuições para a área seria uma pesquisa com testes pré e pós curso, nos quais fossem colhidas amostras de fala dos professores participantes, para que a análise dessas pudesse ser confrontada com a análise dos dados feita nesta pesquisa, com o objetivo de verificar se a melhora revelada por esta pesquisa se materializa nas amostras de fala dos professores participantes.

Considerações finais

Neste trabalho discutimos os resultados da análise de dados advindos de relatos que foram colhidos antes e ao final de um curso de formação continuada de professores – que se apoiou na instrução explícita de pronúncia –, para mostrar o reflexo que o mesmo teve sobre a competência comunicativa das professoras participantes, segundo elas mesmas. Os resultados apontam que há um ganho significativo principalmente no que diz respeito à segurança adquirida ao falar a língua estrangeira e ao instruir os alunos quanto à pronúncia e entonação da LE em sala de aula. A nosso ver, a instrução explícita de pronúncia, inserida nos cursos de (re)formação de professores de línguas, pode revelar-se uma mola propulsora para o desenvolvimento da competência comunicativa, visto que concebemos a (boa) pronúncia como parte fundamental da competência comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1ª Ed. 1993.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. 75 p.

_____. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. O Professor de Língua(s): Profissional, Reflexivo e Comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 3, n.1, 2004.

_____. Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2005.

_____. (Re)Conhecer e desenvolver a competência profissional de professores de língua estrangeira. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol. 9, p. 9-20, 2006.

ALVARENGA, M. B. Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com reconhecido Nível Teórico em Lingüística Aplicada. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. 1 ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 111-125, 1999.

ARTEAGA, D. Articulatory phonetics in the first year Spanish classroom. The modern Language Journal, 2000.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARKHUIZEN, G. & ELLIS, R. Analysing learner language. Oxford: Oxford University Press, 2005

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007. Belo Horizonte. 2007.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004a.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 65-86, 2006.

_____. *A construção social das competências necessárias ao professor de Língua Estrangeira: Entre o real e o ideal - Um curso de letras em estudo.* Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

BOMFIM, E. R. *Aspectos psicológicos no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em língua estrangeira (inglês) entre alunos na faixa etária da maturidade*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

BROWN, J. D. Understanding research in second language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BURGESS, J. & S. SPENCER. Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System 28*, p. 191-215, 2000

CANALE, M. & SWAIN M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, 1980.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHIMDT, R (Eds) *Language and Communication.* London: Longman, 1983.

CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

_____. *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965

COSTA, CLÉRIA MARIA. *Entre a razão e a sensibilidade: A estética na formação do profissional de LE (inglês).* 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CRUTTENDEN, ALLAN. Gimson's Pronunciation of English. Sixth edition. London: Edward Arnold, 2001.

DENZIN, N. ; LINCOLN, Y. S. Introduction: The disciplina and practtece of qualitative research. In:___. *Collecting and Interpreting qualitative materials.* California: Sage Pubns, p.1-45, 2003.

DEWEY, J. *How we think.* Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DZIUBALSKA-KOŁACZYK, K. Conscious competence of performance as a key to teaching English. In: WANIEK-KLIMCZAK, E. & P. J. MELIA (eds.) *Accents and Speech in Teaching English Phonetics and Phonology.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002

ELLIOT A. On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. Hispania, 1997.

ERICKSON, F. *What Makes School Etnografy "Ethographic"?* Antropology and Education Quaterly: pag. 51-55, 1984

_____. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la ensenanza, II*. Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidos, 1989, p. 195-299.

_____. F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FALCOMER, K. A. S. *Perfis de competência de professores de língua estrangeira em serviço e sua permeabilidade a mudanças*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FERREIRA, A. C. *A ação avaliativa na abordagem por competências: o processo avaliativo no ensino de inglês como LE em face da atual proposta do ministério da educação (PCN)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
GIL, G.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs) *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 2, 1967.

_____. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. & HYMES, D. (eds). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

KOL, J. P. T. *Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês): um estudo sobre validade de uma certificação internacional*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

KREIDLER, C. *The pronunciation of English*. Oxford, UK: Blackwell, 1989.

LADEFOGED, P. *A Course in Phonetics*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1975

LIMA JUNIOR, R. M. *Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LYONS, J. *Linguagem e Linguística*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

MACHADO, H. A. *Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através da prática de ensino/estágio supervisionado de inglês: um estudo de caso.* 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2007.

MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S. A Prática do Ensino de Inglês: Desenvolvimento de Competências ou Legitimação das Crenças? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002.

MICCOLI, L. Ensino e aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades – Volume 2. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 2002.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, 2001, n. 74, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada. D.E.L.T.A., v. 10, n. 2., 329-338, 1994.

MOURA, G. A. *A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à praxis comunicacional.* 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORTENZI, D. L. B. G. A reflexão coletivamente sustentada: Os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, p. 12-138, 1999.

PAJARES, F. M. Teacher´s beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, v. 62, n.3, p. 307-332. 1992

PERRENOUD P. *Formando o profissional competente.* Porto Alegre: ARTMED. 2001.

PURCELL, E; SUTER, R. Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. Language Learning, p. 271-287, 1980.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. (Org) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade – Volume 1*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-24, 2010.

RIBEIRO, L. A. M. *"Eukurto Aprender": a competência acadêmica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de língua(s)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SADALLA, A. M. F. A, BACCHIEGGA, F., PINA, T. A. & WISNIVESKY, M. (2002). Psicologia, Licenciatura e Saberes Docentes: Identidade, Trajetória e Contribuições. In: AZZI, R.G. & SADALLA, A.M.F.A. (orgs) *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

SANT'ANA, J.S. *A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SANTOS, P. S. *Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE.* 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action.* London: Cambridge Circus, 1983.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas: Ensino Crítico de Inglês*, APLIESP, vol. 8, p. 19-40, 2005.

_____. As Competências do Professor Contemporâneo de Língua Estrangeira (Inglês) para o Meio Virtual. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores*, São Carlos: Clara Luz, 2008.

SMITH, J. *Teacher´s work and the politics reflexion*. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, 1992.

TARGINO, L. *Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

APÊNDICE A

PROFESSORA ANA

QUESTIONÁRIO 1

(ANTES DO CURSO)

Qual a sua história enquanto professor de língua inglesa, desde o primeiro contato com a língua?

Tive meus primeiros contatos com o ensino de línguas no centro de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto. Eram oferecidos apenas cursos de inglês e, inicialmente, eu tive duas turmas de crianças e sempre contava com o apoio de uma professora, que inclusive fez mestrado na UnB. Essas duas turmas, foram as primeiras e a experiência foi muito nabosa. Nunca me imaginei sendo professora. Pensava em ser tradutora, mas com o não me identifiquei com a tradução e acabei extremamente apaixonada pelo ensino e aprendizagem de línguas dei início a uma caminhada nesse universo. No segundo semestre do mesmo ano, fui convidada por outro professor a ter duas turmas de adolescentes/adultos! Fiquei mais motivada ainda. Concomitantemente ao ensino de línguas, interessei-me em fazer pesquisa! Entrei em um grupo de estudos de Crenças, e que contribuiu enormemente para a minha carreira! As discussões eram muito nabosas e nisso Na universidade ainda, tive uma experiência com o ensino de línguas que considerei e ainda considero MARAVILHOSA. A disciplina que fizera Gramática Comunicativa II e como avaliação processual tínhamos que ministrar aulas, em uma escola pública de um bairro de classe social e econômica menos favorecida. Éramos um grupo de quatro alunas e a professora. Uma das alunas questionou: "nossa isso não dá certo!" Ahhhh, mas no final ela mesmo disse: "nossa que bacana! Poderia assim do mesmo certo" A experiência foi tão significativa para as alunas que elas queriam mais aulas desse tipo, que visamos fortalecimento da competência comunicativa. Essa situação me estimulou a querer saber mais sobre questões subjacentes ao ensinar/aprender línguas, por isso resolvi fazer mestrado! Quero muito fazer a diferença na sala de aula. Eu ainda fui professora de um curso livre em Mariana | Ouro Preto - MG. Percebia - quando não tinha espaço

para usar minha criatividade, por isso, sempre procurei ministrar algumas aulas de conversação porque não tinha que seguir nenhum método era um momento de interação entre os alunos e eu, fonte de aprendizagem mútua. Fiquei na escola por quatro anos, até eu vir para Brasília muito me entristeceu também as atitudes dos professores com relação a avaliação (tema que eu AMO)! Um deles disse: "Os alunos não repetem a frase, aí eu disse que quem decorasse teria um ponto na nota final." 😳 (OMG!!!) Sem contar que as provas escritas eram totalmente gramaticais. Não sei, talvez o ensino da gramática, apenas, tenha a opinião de que ela pode ser trabalhada de forma diferente, sendo ① comunicativa!

Qual a história do seu desenvolvimento oral na língua inglesa?

Fiz uns nove anos de inglês no CCAA e durante a universidade eu cursei muitas disciplinas que eram ministradas em inglês e nas quais tínhamos que discutir sobre os mais variados temas, dentre eles cinema, literatura, gramática, leitura, etc. Eu também fui aos E.U.A, foi uma experiência muito boa e enriquecedora. Quando viajei pra lá, já sabia me comunicar na língua. Acredito que meu desenvolvimento oral se deu também, e bem, quando ministrava aulas em inglês.

Como você se sente ao ter de dar orientações acerca da pronúncia/entonação da língua ensinada (inglesa) ou mesmo ao ter de corrigir os alunos que cometem erros de tal natureza durante as aulas?

Eu já fiz duas disciplinas uma de fonética e outra de fonologia na universidade. Tive uma base teórica muito boa, que me ajudou em dar orientações aos meus alunos. Acho que uma história engraçada!! (pelo menos eu acho) Certo dia comentei com uma colega sobre o trabalho e tanto que as disciplinas supracitadas estavam me fornecendo subsídios para a minha prática! mas ela fez o seguinte comentário: "Nossa, pra que isso? Acho bobeira!" Eu fiquei pasmada!! Só que hoje posso dizer que é uma amante da fonética e fonologia. Ela até tem projeto de iniciação científica nessa área e atualmente está fazendo uma disciplina isolada do mestrado na UFMG.

Com relação à correção dos alunos, inicialmente eu os corrijo, principalmente se o erro causa problemas na comunicação. Na maioria eu faço anotações e no final da aula eu dou um feedback para a turma toda. Gostava muito de trabalhar com "minimal pairs" e também, quando lembrava, contava umas histórias engraçadas que envolviam erros de pronúncia.

Na sua opinião, qual a importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmente em uma língua estrangeira?

Acho extremamente importante, apesar de esse aspecto não ter merecido sua real importância. Saber uma língua não é só saber a estrutura gramatical. Existem outros aspectos, tais como: pronúncia e cultura que fazem parte dessa língua. Se fosse assim, para que fazer uma LE? No entanto, se mantivermos a mentalidade de que a pronuncia não é importante seremos meros alienígenas! Na minha opinião, a pronúncia é uma ponte para saber se comunicar oralmente.

Você está satisfeito (a) com sua performance ao se comunicar oralmente na língua estrangeira? Se sim, desconsidere a pergunta a seguir. O que você diria que falta a sua capacidade comunicativa para que você ficasse satisfeito (a)?

Eu satisfeita mas penso que sempre posso melhorar. Por isso estou aqui! Eu me graduei, mas não sou formada no sentido absoluto. Para melhorar, acho que preciso sair da minha zona de conforto e estudar e praticar mais! Esse curso será uma oportunidade excelente para tal

Para você, o que é ter uma boa capacidade comunicativa?

Acredito que ter boa capacidade comunicativa é você saber usar a língua como um meio de interação entre as pessoas, é você saber usar estratégias como forma de beneficiar a comunicação. Acredito que capacidade comunicativa envolva não só a parte oral, mas também a escuta, dentre outras

Como você descreve seu nível de inglês hoje?

Acho que avançado.

Como você descreve mais especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua estrangeira, compreendendo o que as pessoas dizem e falando?

Compreendo muito bem, pois me comunicar e promover uma interação, mas às vezes não entendo e por isso uso algumas estratégias com a forma de compreender melhor o que a pessoa quis dizer.

Como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

Idha boa, mas sinto que pode melhorar

Qual lhe parece ser a importância de um curso como esse, que se caracteriza como um curso introdutório de aperfeiçoamento da compreensão e desempenho oral do professor e do estudo/vivência prática da fonologia da língua inglesa, para o professor de língua?

É de grande valia, pois como professora de língua inglesa um curso como esse pode me oferecer mais subsídios para a minha prática e também traz benefícios em termos de comunicação como falante de LE

Como você classificaria seu nível de inglês em uma escala de 0 a 5, sendo 5 o nível mais proficiente e adequado que um (a) falante brasileiro (a) pode atingir?

4

Utilizando-se da mesma escala, como você classificaria especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua inglesa hoje?

4

Ainda utilizando-se da mesma escala, como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

4

PÊNDICE B

PROFESSORA ANA

QUESTIONÁRIO 2

(AO FINAL DO CURSO)

(Atenção! Só é preciso responder as perguntas que se aplicarem ao seu caso. Marque as que não se aplicarem com um travessão, de modo que eu saiba que você não as esqueceu.)

Sua idade: 24

Há quanto tempo você leciona ou por quanto tempo lecionou línguas? (em semestres)

8 semestres

Qual faixa etária de aluno você diria foi prevalecente? (entre x e x)

19 — 28 anos

Qual carga horária foi prevalecente durante esse tempo? (uma média, em horas por semana)

1h30

Como você se sentiria hoje ao ter de dar orientações acerca da pronúncia/entonação da língua ensinada (inglesa) ou mesmo ao ter de corrigir os alunos que cometem erros de tal natureza durante as aulas?

CARAMBA!!

Hoje me sinto uma pessoa / professora 80% segura, pois acredito que esse curso foi o primeiro de uma longa caminhada, pois nunca estarei completamente preparada. Acredito que poderei corrigir meus alunos com mais plausibilidade

Na sua opinião, qual a importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmente em uma língua estrangeira?

Tenho percebido que muitos alunos não dão à pronúncia uma merecida atenção. Nenhuma língua é desprovida de entonação, por isso é contraditório ensinar uma língua estrangeira sem trabalhar pronúncia. Na falta de base consistente, os alunos se apoiam nos sons de sua língua como ponto seguro, mas isso pode gerar problemas na comunicação. (EX: /sat/ /sɪt/ sinto-me ① segura p/ transcrever!

não existe essa diferença em português.

Você está satisfeito (a) com sua performance ao se comunicar oralmente na língua estrangeira? Se sim, desconsidere a pergunta a seguir. O que você diria que falta a sua capacidade comunicativa para que você ficasse satisfeito (a)?

Após o curso, sinto que houve uma progressão no meu desempenho oral, mas, ao mesmo tempo, percebo que tenho dificuldade p/ falar rápido

Para você, o que é ter uma boa capacidade comunicativa?

É saber se comunicar, atendo-se à pronúncia adequada, ao significado a informação, é ter estratégias; saber das diferenças culturais
↓
afetam a pronúncia.

Como você descreve seu nível de inglês hoje?

Acredito que avançado.

Como você descreve mais especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua estrangeira, tanto compreendendo quanto falando?

Hj sinto-me ☺ segura p/ conversar c/ um Britânico Inglês, pois o Fernando mostrou bastante o lado da pronúncia Britânica, que era minha maior dificuldade. Antes do curso, me bloqueava quando ia conversar com alguém cuja língua materna era o BrE.

Como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

Muito boa!! Tenho um grande progresso com este curso mesmo já tendo feito outro ~~curso~~ na faculdade ~~com este tipo~~. O diferencial desse curso é a abordagem utilizada, que é comunicativa, diferente da outra.

Qual lhe parece ser a importância de um curso como esse, que se caracteriza como um curso introdutório de aperfeiçoamento da compreensão e desempenho oral do professor e do estudo/vivência prática da fonologia da língua inglesa para o professor de língua?

~~Esse curso não só é essencial p/ qualquer pessoa~~
~~e o professor, de acordo c/ o nível do aluno, deveria proporcionar-lo~~
~~ele proporcionar ao alt~~

Esse curso é de grande importância, pois permite que o professor tenha mais segurança e consistência para explicar as nuances que emergem quando se aprende uma outra língua. É com essa sensação que eu saí do curso. Além disso, acho me bastante motivada p/ dar continuidade à continuar os estudos.

Como você classificaria seu nível de inglês em uma escala de 0 a 5, sendo 5 o nível mais proficiente e adequado que um (a) falante brasileiro (a) pode atingir?

4

Utilizando-se da mesma escala, como você classificaria hoje especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua inglesa?

5

Ainda utilizando-se da mesma escala, como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

4

APÊNDICE C

PROFESSORA ELISA

QUESTIONÁRIO 1

(ANTES DO CURSO)

Qual a sua história enquanto professor de língua inglesa, desde o primeiro contato com a língua?

Comecei a estudar a língua inglesa aos onze anos de idade. Acho importante esse túnel do tempo porque foi nessa época o meu primeiro contato com a língua.

Minha mãe dormiu na fila do Centro Interescolar de Línguas, durante toda a madrugada e finalmente, durante o sorteio das vagas, o meu nome foi sorteado. Era dezembro e aquelas foram as minhas melhores férias, pois sabia que quando voltasse às aulas, teria também as aulas de Inglês no CILT. Parece um deslumbramento bobo, mas para mim, naquela época, "fazer" Inglês era uma grande conquista porque meus pais não tinham condições de me propiciar um estudo desses e eu o consegui de graça!

As aulas começaram e eu era realmente boa naquilo (no Inglês). Minhas notas eram sempre muito boas e os elogios eram constantes. Assim, bem-sucedidos, foram os seis anos durante os quais estudei lá. Mas os anos passaram, eu terminei o Ensino Médio e tive de procurar um trabalho. Dessa vez, minha mãe não podia dormir em nenhuma fila para realizar o meu sonho: cursar uma faculdade.

Meu objetivo era cursar Direito, mas não foi alcançado. Aos dezessete anos, fiquei grávida e não passei no vestibular da UnB. Trabalho então. O inglês sempre me ~~abra~~ abriu portas. Passei na seleção de uma cia aérea de renome, só porque falava inglês. Pelo menos, eu achava que falava. Nesse trabalho, meu contato com estrangeiros era diário e eu me comunicava bem. Então pensei: já que o curso de Direito não aconteceu pra mim, vou cursar Letras que é o curso que posso pagar.

Então, naquele mesmo primeiro ano de trabalho, comecei a estudar Letras. Escolhi logo um curso de dupla habilitação: Português/Inglês, pois assim teria mais oportunidades de trabalho: "doce ilusão". Em um curso de 6 semestres, acho que não sai professora nem de Português, quem dirá de Inglês.

Foi no término do curso que a minha "ficha" caiu. Eu não sabia inglês. Eu sabia a gramática do inglês. Percebi isso quando participei de uma seleção em um cursinho de língua(s). A vaga era para professor de Inglês. O maior trauma da minha vida profissional. Passei na primeira etapa, a prova escrita, mas na segunda, a prova era oral e eu pronunciava but como /bɔt/, era o suficiente para ouvir o que eu ouvi da examinadora: "Please, repeat! Como assim /bɔt!? Desculpe, minha filha, mas você não fala inglês..."

Aquela frase ficou ecoando na minha cabeça e a partir dali, decidi que seria só prof de português e nem diria às pessoas que podia dar aulas de inglês também.

Mas os anos foram passando, comecei a ensinar português e era muito bom! Conseguia bons trabalhos. A minha confiança voltou e eu pensei: Inglês! Por que não? Outra vez decepção. Foram dois concursos: passei nas provas escritas e reprovei na oral!

Hoje, o máximo que ouso arriscar como professora de inglês, é como professora de gramática dessa língua, em cursinhos preparatórios p/ concursos. Minha língua travou. Mas ainda acredito que um dia, conseguirei ministrar uma aula toda em inglês. Já pensou? Será uma realização.

Qual a história do seu desenvolvimento oral na língua inglesa?

Desenvolvimento oral me lembra as aulas de fonética na faculdade. Tive um semestre de aulas sobre a "bendita" fonética, mas penso que minhas interpelações eram mal aceitas pela professora daquela disciplina. Então, eu achei aqueles símbolos todos, só um monte de símbolos, um suplício! Decorei alguns e passei! Mal sabia que me fariam tanta falta futuramente. Saí dessa disciplina, falando menos do que eu falava quando entrei nela. Ficava constrangida. Eu só errava.

Dois anos depois, dessa fatídica experiência fonética, fui procurar ajuda: um curso de fonética caríssimo da cidade. Mas ~~adivinhem~~ adivinhem quem estava dando aula lá? A mesma "teacher". A mesma! Não passei das primeiras aulas, tranquei o curso.

Então fui fazer um curso de conversação em outra instituição de renome. Mas penso que o problema está comigo, pois todos lá, já falavam bem melhor que eu. Outra vez, I gave up!

Como você se sente ao ter de dar orientações acerca da pronúncia/entonação da língua ensinada (inglesa) ou mesmo ao ter de corrigir os alunos que cometem erros de tal natureza durante as aulas?

Como referi anteriormente, o máximo que me atrevo a fazer é dar aulas numa abordagem puramente gramatical.

Uma vez, dei aulas particulares a uma pessoa que ia viajar para Londres e ele me ~~te~~ corrigiu na pronúncia de uma palavra - director -. Fiquei super sem graça. Depois descobri que se pronuncia dos dois jeitos /dai/ ou /di/.

Na sua opinião, qual a importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmente em uma língua estrangeira?

~~Total importância. Um meio de entender e fazer-se entender.~~

Total importância. Um meio de entender e fazer-se entender.

Você está satisfeito (a) com sua performance ao se comunicar oralmente na língua estrangeira? Se sim, desconsidere a pergunta a seguir. O que você diria que falta a sua capacidade comunicativa para que você ficasse satisfeito (a)?

Não. Inclusive, já tentei aperfeiçoar-me algumas vezes.
Penso que falta:
1. segurança,
2. capacidade de reunir os meus conhecimentos na fala,
3. semelhanças com a entonação dos nativos.

Para você, o que é ter uma boa capacidade comunicativa?

Ter uma boa capacidade comunicativa a meu ver é compreender o que é falado em inglês e fazer-se compreender, ou seja, conseguir ouvir, processar rápido e responder.

Como você descreve seu nível de inglês hoje?

Descrevo o meu nível de inglês hoje como um intermediário I.

Como você descreve mais especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua estrangeira, compreendendo o que as pessoas dizem e falando? (ə l ə m ?

Até compreendo razoavelmente bem o que falam. A não ser quando se trata de australianos falando. Às vezes o inglês americano me confunde com sua pronúncia, sua mania de juntar tudo com ɪz (ɪ z). Por ex: em vez de -not at all- falam mais ou menos assim: /noreralf/. Isso me confunde. Prefiro a pronúncia britânica. Entendo melhor.

Como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

Avalio minha pronúncia/entonação hoje como uma língua que só eu saberia entender se ouvisse. Está muito aquém do Inglês Real.

Qual lhe parece ser a importância de um curso como esse, que se caracteriza como um curso introdutório de aperfeiçoamento da compreensão e desempenho oral do professor e do estudo/vivência prática da fonologia da língua inglesa para o professor de língua?

Tenho boas expectativas. Penso que será importante para a realização daquele objetivo que escrevi no último parágrafo do verso da página 2.

Como você classificaria seu nível de inglês em uma escala de 0 a 5, sendo 5 o nível mais proficiente e adequado que um (a) falante brasileiro (a) pode atingir?

2 (beira 2,5...)

Utilizando-se da mesma escala, como você classificaria especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua inglesa hoje?

2

Ainda utilizando-se da mesma escala, como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

1

APÊNDICE D

PROFESSORA ELISA

QUESTIONÁRIO 2

(AO FINAL DO CURSO)

(Atenção! Só é preciso responder as perguntas que se aplicarem ao seu caso. Marque as que não se aplicarem com um travessão, de modo que eu saiba que você não as esqueceu.)

Sua idade: 25 anos e 5 meses

Há quanto tempo você leciona ou por quanto tempo lecionou línguas? (em semestres)

Por 5 semestres.

Qual faixa etária de aluno você diria foi prevalecente? (entre x e x)

Entre 20 e 50 anos no caso do cursinho.

Qual carga horária foi prevalecente durante esse tempo? (uma média, em horas por semana)

4 horas

Como você se sentiria hoje ao ter de dar orientações acerca da pronúncia/entonação da língua ensinada (inglesa) ou mesmo ao ter de corrigir os alunos que cometem erros de tal natureza durante as aulas?

Bem mais confiante e cautelosa. Confiante por conhecer os símbolos, algumas de suas variações em relação aos sotaques e cautelosa por saber de vários fatores que podem influenciar alguns erros. como, por exemplo, suas(alunos) experiências de aprendizagem de uma nova língua anteriores e a própria língua materna.

Na sua opinião, qual a importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmente em uma língua estrangeira?

A importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmenk em uma LE vai além da ideia de "para falar bem", pois refere-se ao sentido também, à qualidade dessa comunicação. Muitas vezes me percebo "catando" palavras para construir sentido no que ouço. Por isso, posso dizer que a importância da qualidade da pronúncia não é só para o que se diz, mas para conseguir entender o que se ouve. Pecamos ao acreditar que cada um pode falar inglês do seu jeito e permanecer assim, pode nos isolar ou impelir-nos a um inglês que só nós mesmos entendemos.

Você está satisfeito (a) com sua performance ao se comunicar oralmente na língua estrangeira? Se sim, desconsidere a pergunta a seguir. O que você diria que falta a sua capacidade comunicativa para que você ficasse satisfeito (a)?

Ainda não. Falta maior compreensão de alguns processos e velocidade. Contudo, esse primeiro passo contribuiu e muito para a derrubada de uma antiga "barreira fonológica".

Para você, o que é ter uma boa capacidade comunicativa?

Para minha necessidade, ter uma boa capacidade comunicativa é entender e ser entendida na maioria das vezes.

Como você descreve seu nível de inglês hoje?

Nível ~~Aven~~

Seria um nível "entrando no avançado."

Como você descreve mais especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua estrangeira, tanto compreendendo quanto falando?

Consigo compreender bem, mas ainda não articulo como deveria na hora de falar. Sinto que ~~sou~~ estou um pouquinho lenta.

Como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

Estou pecando bem menos em relação a algumas palavras, ex: and, again, house, mountain, etc.. Mas ainda falo devagar e preciso acertar o passo na entonação.

Qual lhe parece ser a importância de um curso como esse, que se caracteriza como um curso introdutório de aperfeiçoamento da compreensão e desempenho oral do professor e do estudo/vivência prática da fonologia da língua inglesa para o professor de língua?

É importante para aperfeiçoar a competência comunicativa do professor e torná-lo mais confiante e cauteloso ao afirmar os motivos pelos quais fala como fala e ao corrigir possíveis erros.

Como você classificaria seu nível de inglês em uma escala de 0 a 5, sendo 5 o nível mais proficiente e adequado que um (a) falante brasileiro (a) pode atingir?

Nível 3.

Utilizando-se da mesma escala, como você classificaria hoje especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua inglesa?

3.

Ainda utilizando-se da mesma escala, como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

3.

APÊNDICE E

PROFESSORA HELENA

QUESTIONÁRIO 1

(ANTES DO CURSO)

Qual a sua história enquanto professor de língua inglesa, desde o primeiro contato com a língua?

Nossa!!! Rsss.....
Estudei inglês a primeira vez em uma escola chamada Centro Europeu de Idiomas e quando me formei nunca imaginei que um dia iria entrar numa sala de aula para ensinar inglês. A minha intenção era apenas fazer um bom vestibular e seguir a carreira de "flight attendant". Na época eu tive que fazer vários cursos porque a banca de inglês para se entrar na companhia aérea era muito severa. Estudei tanto que acabei gostando de estudar a língua. Então me decepcionei com a profissão de comissária e resolvi encarar uma sala de aula. Era engraçado porque eu queria ensinar tudo de uma vez. Os alunos me criticavam e quase me frustei. Ia para escola apreensiva e chateada. Mas os anos se passaram, eu adquiri

experiência e entrei no ritmo deles. Fiquei 4 anos nesta escola e depois fiz o concurso para SEC e passei. Tenho 12 anos de SEC e enquanto estive lá fiz vários cursos e dei aula numa escola de idiomas chamada Cooplem. Amei porque nós não conversávamos em português e eu realmente me sentia uma "teacher". Embora eu tenha gostado não tinha tempo para pegar todas as turmas que me ofereciam. Eu queria no máximo 2 turmas mas para a escola não era conveniente, então tive que sair. Mas foi a melhor experiência que já tive!

Qual a história do seu desenvolvimento oral na língua inglesa?

Como já disse anteriormente eu teria que passar por uma banca muito severa na companhia aérea então como eu não tinha tanta fluência eu fui estudar no Brasas. Fiquei lá por 4 anos, fui até o penúltimo livro que, se não me engano, era livro 11. Realmente lá eu tive a fluência que precisei e me pegava às vezes pensando em inglês, sonhando em inglês, foi maravilhoso. Mas quando voltei para sala de aula perdi um pouco da fluência e do vocabulário, visto que na SEC as aulas são ministradas em português. Mas adoro estudar e saber que estou me atualizando, porque ter sempre o contato oral é que faz não perder a habilidade oral.

Fiz um curso de aperfeiçoamento para professores da escola pública que foi ministrado pela Casa Thomas Jefferson e patrocinado pela Embaixada Americana. Teve duração de 2 semestres. Se chamava PSDTP

Ainda lá fiz um preparatório para o TOELF, mas não cheguei a fazer a prova.

No curso PSDTP nos estudamos no 1º semestre gramática e no segundo metodologia. E há dois anos atrás fiz uma pós-graduação em "Metodologia do ensino da língua inglesa", ministrado pela Fassinter, uma faculdade de Curitiba, com duração de 2 anos.

Como você se sente ao ter de dar orientações acerca da pronúncia/entonação da língua ensinada (inglesa) ou mesmo ao ter de corrigir os alunos que cometem erros de tal natureza durante as aulas?

Não sinto em nenhum momento insegura. Eu já trabalhei fonética com eles e sempre peço que levem o dicionário para sala de aula. Quando tem textos nos livros eu coloco o CD para que eles ouçam e eu aproveito para checar minha pronúncia.

Na sua opinião, qual a importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmente em uma língua estrangeira?

Com certeza extremamente importante. Você precisa ter segurança ob que está falando para não haver desentendimentos com outras palavras com o mesmo "som".

Você está satisfeito (a) com sua performance ao se comunicar oralmente na língua estrangeira? Se sim, desconsidere a pergunta a seguir. O que você diria que falta a sua capacidade comunicativa para que você ficasse satisfeito (a)?

Não... muito longe! Minha fluência caiu muito e não me sinto segura em todas as palavras que uso. Preciso de ter contato permanente com a língua e só uma escola de idiomas eu poderia ter essa possibilidade.

Para você, o que é ter uma boa capacidade comunicativa?

É poder ensinar usando a língua com segurança, poder dar aula para uma turma do Advanced. Eu me sinto dessa forma.

Como você descreve seu nível de inglês hoje?

Avançado, mas precisando de aprofundamentos. Tanto na gramática, quanto na oralidade, no "listening".

Como você descreve mais especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua estrangeira, compreendendo o que as pessoas dizem e falando?

Eu consigo me comunicar sim. Entendo, e as vezes me faltam as palavras pela falta de contato com a língua - mas compreendo e me faço compreender na medida do possível!

Como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

Precisa, com certeza de aprofundamentos.

Qual lhe parece ser a importância de um curso como esse, que se caracteriza como um curso introdutório de aperfeiçoamento da compreensão e desempenho oral do professor e do estudo/vivência prática da fonologia da língua inglesa para o professor de língua?

Muito importante porque além do contato com a língua nós enquanto professores precisamos sempre nos aperfeiçoar. Faz parte da vida de qualquer profissional sempre buscar o crescimento.

Como você classificaria seu nível de inglês em uma escala de 0 a 5, sendo 5 o nível mais proficiente e adequado que um (a) falante brasileiro (a) pode atingir?

4

Utilizando-se da mesma escala, como você classificaria especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua inglesa hoje?

4

Ainda utilizando-se da mesma escala, como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

3 ou 4

APÊNDICE F

PROFESSORA HELENA

QUESTIONÁRIO 2

(AO FINAL DO CURSO)

(Atenção! Só é preciso responder as perguntas que se aplicarem ao seu caso. Marque as que não se aplicarem com um travessão, de modo que eu saiba que você não as esqueceu.)

Sua idade: 35 anos

Há quanto tempo você leciona ou por quanto tempo lecionou línguas? (em semestres)

18 anos = 36 semestres

Qual faixa etária de aluno você diria foi prevalecente? (entre x e x)

Entre 14 e 20 anos

Qual carga horária foi prevalecente durante esse tempo? (uma média, em horas por semana)

40 horas

Como você se sentiria hoje ao ter de dar orientações acerca da pronúncia/entonação da língua ensinada (inglesa) ou mesmo ao ter de corrigir os alunos que cometem erros de tal natureza durante as aulas?

Eu me sentiria com uma base bem mais sólida, ou seja, com um conhecimento adequado para corrigir um erro de um aluno

Na sua opinião, qual a importância da qualidade da pronúncia/entonação para se comunicar oralmente em uma língua estrangeira?

Extremamente importante porque com o uso da entonação / pronúncia erradas podemos mudar totalmente o sentido de uma frase. Com uma pronúncia e entonação corretas você pode corrigir um aluno com toda segurança.

Você está satisfeito (a) com sua performance ao se comunicar oralmente na língua estrangeira? Se sim, desconsidere a pergunta a seguir. O que você diria que falta a sua capacidade comunicativa para que você ficasse satisfeito (a)?

Falta praticidade e treino, pois na escola pública é impossível ao professor ministrar as aulas em inglês. As salas são cheias, com em média 40 alunos, sendo assim fica difícil ao professor ministrar suas aulas em inglês. Além disso enfrentamos muitos problemas com a disciplina.

Para você, o que é ter uma boa capacidade comunicativa?

é você conhecer a língua, saber escrever e falar com segurança. Transmitir com clareza suas informações.

Como você descreve seu nível de inglês hoje?

Avançado com falta na fluência.

Como você descreve mais especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua estrangeira, tanto compreendendo quanto falando?

Eu entendo perfeitamente as instruções do professor. Apenas deixo a desejar com o vocabulário, algumas palavras ou idiomas que não são usadas no meu ~~cotidiano~~ cotidiano. Quanto a fala, consigo me expressar corretamente, mas, sei que preciso treinar, para sempre estar em forma.

Como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

Hoje, ou durante o semestre do curso de pronúncia, aprendi muitas coisas importantes para aperfeiçoar minha pronúncia. O curso me trouxe uma base a qual eu ainda não tinha e hoje me sinto mais capacitada para me comunicar oralmente.

Qual lhe parece ser a importância de um curso como esse, que se caracteriza como um curso introdutório de aperfeiçoamento da compreensão e desempenho oral do professor e do estudo/vivência prática da fonologia da língua inglesa para o professor de língua?

A importância, principalmente para nós professores é muito grande. A base de um curso como esse traz conhecimento para um começo de um estudo da fonologia, promovendo assim um entendimento maior da língua estrangeira e de sua pronúncia. Hoje me sinto mais segura quando vou consultar o dicionário. Foi excelente!!

Como você classificaria seu nível de inglês em uma escala de 0 a 5, sendo 5 o nível mais proficiente e adequado que um (a) falante brasileiro (a) pode atingir?

4

Utilizando-se da mesma escala, como você classificaria hoje especificamente sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua inglesa?

4

Ainda utilizando-se da mesma escala, como você avalia sua pronúncia/entonação hoje?

4

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo