

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS**

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NO ENSINO DE PRONÚNCIA DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NESTE  
CONTEXTO**

**CAÍQUE LEITE DE HOLANDA GOMES**

**Rio de Janeiro**

**2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS**

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NO ENSINO DE PRONÚNCIA DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NESTE  
CONTEXTO**

**CAÍQUE LEITE DE HOLANDA GOMES**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Cristina Kluge

**Rio de Janeiro**

**2024**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha mãe, Nany, que sempre foi meu pilar de apoio e encorajamento ao longo de toda a minha jornada acadêmica. Sua força e amor incondicional me motivaram a perseverar nos momentos mais desafiadores.

À minha irmã, Verônica, agradeço pelo carinho e pelas conversas que sempre trouxeram leveza aos meus dias. Sua presença é um presente valioso em minha vida.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Denise, cuja orientação e sabedoria foram fundamentais para a realização desta monografia. Sua dedicação e comprometimento com o meu aprendizado foram inspiradores e me ajudaram a desenvolver meu potencial acadêmico.

A todos os amigos que conheci durante a graduação, especialmente Nathália, Leticia e Victória, sou grato pelas risadas, experiências e momentos inesquecíveis que compartilhamos. Vocês tornaram essa jornada muito mais rica e significativa.

Não menos importante, agradeço a todos os alunos que tive o privilégio de lecionar nesses quase 8 anos ensinando inglês, que me motivaram a me aperfeiçoar e me descobrir na área da linguística.

A todos que contribuíram de alguma forma para a minha formação, meu sincero obrigado.

“If you never bleed, you’re never going to learn.”

Taylor Swift, “*The 1*”

## RESUMO

### O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NO ENSINO DE PRONÚNCIA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NESTE CONTEXTO

Este estudo abordou o papel da instrução explícita no ensino de pronúncia de inglês como língua estrangeira e as competências do professor neste contexto, discorrendo sobre as competências que o professor precisa ter para contribuir para aprimorar aspectos fonético-fonológicos em seus alunos de língua inglesa. Este estudo tem como objetivo realizar um levantamento do que tem sido abordado pelos pesquisadores de linguística aplicada no campo da instrução explícita, observando as lacunas ainda existentes no âmbito do ensino de pronúncia de inglês como L2 e discorrendo sobre as competências comunicativas de professores de língua inglesa para a formação continuada, crítico-reflexiva, com base em paradigmas teóricos, práticos e metodológicos da Fonética e fonologia do inglês. A metodologia utilizada neste estudo é um levantamento bibliográfico, descritivo e explicativo, de natureza básica e cunho qualitativo. Conclui-se que a instrução explícita de pronúncia, tal como é essencial para o processo de ensino-aprendizagem ao aluno, pode se mostrar uma importante ferramenta para desenvolver e ampliar a competência comunicativa dentro dos cursos de formação (e formação continuada) de professores de línguas, uma vez que competência comunicativa é entendida como parte essencial de uma boa pronúncia.

**Palavras-chave:** Instrução explícita. Competências comunicativas. Fonética e Fonologia. Ensino de pronúncia. Língua estrangeira.

## ABSTRACT

This study addressed the role of explicit instruction in teaching English pronunciation as a foreign language and the skills of this field's teacher, discussing the skills that the teacher needs to have to contribute to improving phonetic-phonological aspects in their English language students. This study aims to carry out a survey of what has been addressed by applied linguistics researchers in the field of explicit instruction, observing the gaps that still exist in the teaching of English pronunciation as an L2 and discussing the communicative skills of English language teachers for continued, critical-reflective training, based on theoretical, practical and methodological paradigms of English Phonetics and phonology. The methodology used in this study is a bibliographic, descriptive and explanatory survey, of a basic nature and qualitative nature. It is concluded that explicit pronunciation instruction, as it is essential for the student's teaching-learning process, can prove to be an important tool for developing and amplifying communicative competence within language teacher training (and updating) courses. , since communicative competence is understood as an essential part of good pronunciation.

**Keywords:** Explicit instruction. Communicative skills. Phonetics and Phonology. Pronunciation teaching. Foreign language.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 - INSTRUÇÃO EXPLÍCITA.....</b>	<b>10</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FONÉTICA E FONOLOGIA .....	10
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PRONÚNCIA EM LÍNGUA INGLESA .....	18
1.3 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA X INSTRUÇÃO IMPLÍCITA .....	23
1.4 O ENSINO DO ASPECTO FONÉTICO-FONOLÓGICO .....	25
1.5 A IMPORTÂNCIA DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA .....	27
<b>CAPÍTULO 2 - MATERIAIS E CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>29</b>
2.1 NATUREZA E OBJETIVO .....	29
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	29
<b>CAPÍTULO 3 - AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>30</b>
3.1 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE PARA SUA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	30
3.2 UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA DAS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE .....	35
3.3 COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS SOB A PERSPECTIVA DA LA .....	37
3.4 A PRONÚNCIA E A ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	38
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo e a aprendizagem de uma língua estrangeira são questões que requerem do estudante muito mais do que a conquista de percepções sintáticas e semânticas, uma vez que a maneira com a qual os sons são produzidos, reproduzidos, escutados e entendidos impacta diretamente na qualidade da comunicação, que é o objetivo do estudo de língua estrangeira (LE). Assim sendo, quem estuda uma segunda língua (L2)<sup>1</sup> não visa falar exatamente como um nativo, mas sim adquirir um nível de conhecimento e domínio do idioma que faça com que ele possa compreender e ser compreendido de modo objetivo e claro.

O estudo e a aprendizagem de uma língua estrangeira também requerem do professor competências essenciais, como estimular o aluno a aprender de modo ativo e motivador, incentivar o aluno à exposição do idioma e assumir um papel decisivo nesse processo de ensino-aprendizagem.

A instrução explícita, também denominada instrução sistemática de cada passo, consiste em uma ferramenta que busca assegurar que haja o máximo entendimento e domínio do aluno sobre aquilo que lhe está sendo ensinado. E abrange, mais especificamente na área de ensino de pronúncia de uma LE, instruções diretas para a aprendizagem sobre letras e sons, dentro de um contexto sequencial estruturado e objetivo. Além disso, visa o desenvolvimento de aspectos linguísticos, fonético-fonológicos, de uma língua não nativa (L2) através de tarefas audiovisuais e auditivas, por exemplo, aprimorando a exposição repetida de atividades que estimulam o participante escutar e identificar de modo apropriado os aspectos essenciais a se desenvolver para o aprendizado da L2 (MILAN, 2019).

No entanto, uma compreensão mais adequadamente abrangente sobre a terminologia ‘instrução explícita’ ainda é um exercício de desafio, muito pelo fato de as transformações sofridas pela prática nas últimas décadas, em virtude das diferentes percepções de desenvolvimento linguístico e de aprendizagem (HULSTIJN, 2005). A terminologia ‘instrução explícita’, de acordo com o contexto a ser estudada, pode ser concebida tanto pelo simples fato de gerar conhecimento metalinguístico sobre a língua quanto por uma proposição pedagógica complexa, no qual a aprendizagem da pronúncia se encaixe num contexto de multitarefas voltadas à comunicação e a aspectos fonético-fonológicos, interligados a muitos outros componentes, visando alcançar objetivos maiores para a comunicação (LIMA JR.; ALVES, 2019).

---

<sup>1</sup> Neste trabalho os termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) serão usados de forma intercambiável



Ao longo do tempo e com o aprimoramento de novas pesquisas, não é mais possível não correlacionar as práticas de instrução explícita ao treinamento perceptual como interdependentes e complementares, dentro de um contexto mais amplo de ensino-aprendizagem de LE, que abrange diversas habilidades linguísticas, de modo que os aspectos formais exercessem o papel de aperfeiçoar a comunicação. Com essa mudança de paradigma, os objetivos do ensino de pronúncia em L2 deixam de ser a conquista da pronúncia do “padrão nativo” para a clareza e objetividade da compreensão daquilo que é falado.

De acordo com Alves & Lima Jr. (2021, p. 178), a instrução explícita se faz necessária, sobretudo pela forma em que o ser humano aprende uma língua, em que nem sempre os sons distintos da L2 são notados pelos aprendizes, impedindo, então, um aprendizado incidental. Desta forma, é necessário que o professor de L2 atue a partir de uma “chamada de consciência” para que os estudantes passem a perceber esses detalhes que, até então, permaneciam despercebidos.

Além disso, como afirma Alves e Lima Jr. (2021, p. 178), a instrução explícita é a prática mais frequentemente analisada no cenário brasileiro, o que torna ainda mais necessário investigar minuciosamente esse tipo de metodologia no ensino de pronúncia de inglês como L2.

O presente estudo investiga o papel da instrução explícita no ensino de pronúncia de inglês como L2, bem como seus efeitos e sua durabilidade em aulas de inglês como língua estrangeira. Muitos estudos sobre a questão do ensino com enfoque explícito na forma, cada dia mais ativo nas pesquisas sobre a aquisição de L2, direcionam-se à aquisição de estruturas gramaticais, em especial ao enfoque em parâmetros sintáticos e morfológicos da língua estudada. E menos frequentes são os estudos que abordam a relação entre a explicitação de formas linguísticas e a aquisição fonológica, de modo que este estudo visa justamente agregar conhecimento e contribuir para o enriquecimento acadêmico deste viés, direcionado à importância do ensino formal, de cunho explícito, na aquisição de L2.

O ensino de pronúncia dentro de sala de aula de Língua Estrangeira (LE) frequentemente se mostra algo complexo e delicado, uma vez que não recebe, por vezes, a importância devida, fazendo com que muitos o ignorem, somando-se o fato de que muitos livros didáticos no mercado ainda deem pouca ênfase à pronúncia. Mesmo havendo um considerável quantitativo de pesquisadores e educadores enfocados no ensino das questões fonético-fonológicas, bem como em reafirmar a importância, esse ponto ainda não vem recebendo o valor devido nos materiais didáticos disponíveis (BAUER E ALVES, 2011).

Deste modo, faz-se necessária a seguinte investigação: com quais competências o professor pode contribuir para melhor desenvolver aspectos fonético-fonológicos com seus alunos de língua inglesa, de forma mais eficaz para melhor rendimento e aprendizado?

Uma hipótese é sugerida como possível forma de resposta a tal investigação: É possível que a mudança de paradigma, da antiga busca pela forma nativa de se falar um idioma, para a atual compreensão sobre os índices de inteligibilidade e compreensibilidade da fala dos aprendizes seja um fator preponderante para o aprimoramento mais efetivo dos estudos de L2.

A partir da análise dos experimentos que utilizaram a instrução explícita como metodologia de ensino de pronúncia de inglês como língua adicional nos últimos 15 anos no Brasil, tem-se como objetivo principal realizar um levantamento do que tem sido abordado pelos pesquisadores de linguística aplicada no campo da instrução explícita, para, a partir de então, observar quais lacunas ainda existem no âmbito do ensino de pronúncia de inglês como L2, tal como discorrer sobre as competências comunicativas de professores de língua inglesa para a formação continuada, crítico-reflexiva, com base em paradigmas teóricos, práticos e metodológicos da Fonética e fonologia do inglês.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, tem-se como objetivos específicos: analisar como os trabalhos estudados nesta obra definem a instrução explícita; observar o objetivo de cada estudo, tal como os elementos que os autores trabalham e as teorias utilizadas e; apontar o papel das competências de comunicação e crítico-reflexivas do professor de L2 no contexto da instrução explícita.

Assim, a partir dos objetivos específicos, busca-se, nesta pesquisa, criar um panorama sobre os estudos que vêm sendo feitos de instrução explícita de pronúncia em inglês como L2 no Brasil, tal como destacar os desafios encontrados nas pesquisas e sugerir outros pontos a serem considerados em pesquisas futuras.

## CAPÍTULO 1 - INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

Neste capítulo, serão abordadas questões essenciais pertinentes aos principais conceitos e contextos referentes à instrução explícita, como: a contextualização histórica da fonética e fonologia; a contextualização histórica da pronúncia em língua inglesa; as diferenças entre instrução explícita e instrução implícita; e questões referentes ao ensino do aspecto fonético-fonológico.

### 1.1 Contextualização histórica da fonética e fonologia

O panorama histórico da Fonética e Fonologia neste trabalho tem como base a linha do tempo traçada no artigo “A evolução dos estudos em Fonética e Fonologia e o ensino de pronúncia em língua inglesa” de Gomes (2021). Isto posto, os estudos dessas áreas tiveram seu início a partir da publicação do “Curso de Linguística Geral” (1916), com base nas aulas de Ferdinand Saussure (1857-1913), que é considerado como marco inicial da Linguística Moderna, bem como Saussure é visto como o pai da Linguística e originário do estruturalismo. A distinção feita por Saussure entre língua e fala abriu espaço para que linguistas também estudassem os sons em Fonética e Fonologia. Em 1928, no Primeiro Congresso Internacional de Linguistas em Haia, os russos Trubetzkoy, Karceviski e Jakobson submeteram “um programa de declaração referente ao estudo dos sistemas de fonemas”, em que se estabeleceu a diferença de fonética e fonologia<sup>2</sup> (GOMES, 2021, p. 152-153).

Contudo, convém mencionar que, antes de abordar os estudos estruturalistas, outros estudos fundaram as bases para estas duas disciplinas. Garay (2016), ao investigar sobre o fonema, descreveu três períodos na história sobre os estudos dos sons da fala. De acordo com este autor, no pensamento hindu, o estudo da gramática do sânscrito, e especialmente de sua fonologia, se tornou interessante devido à necessidade de preservação e transmissão da revelação sagrada dos Vedas. Num segundo instante, este mesmo autor cita os estudos de filósofos-gramáticos gregos como Platão, Aristóteles, os Estoicos e os gramáticos de Alexandria, que se uniram em sessões gramaticais do hindu para estrutura um modelo basilar da Linguística e da Fonologia da modernidade.

---

<sup>2</sup> Atualmente, a fonética é vista como a “ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana” (CRISTÓFARO, 1998, p. 23), ao passo que a fonologia “propõe-se a formalizar as oposições e distribuições presentes nos sistemas sonoros de maneira a expressar as generalizações atestadas empiricamente” (CRISTÓFARO, 1998, p. 191)

Ainda em se tratando das letras gregas, este autor declara que a unidade essencial que forma o som nasce de uma grafia que passou a registrar cada segmento de som, tanto as vogais quanto as consoantes. Num terceiro instante, surge a ciência comparatista retomando o estudo do sânscrito visando uma protolíngua. Ao comparar as línguas, os gramáticos comparatistas analisavam a macroestrutura (sistemas verbais e sintaxe) e a microestrutura (sistemas fonológicos e sua relação com questões morfológicas). Em 1968, com a publicação de “*The Sound Pattern of English*” por Chomsky e Halle, a fonologia entrou nos moldes gerativistas, que questionavam o estruturalismo. Isto posto, a Fonologia gerativista propôs criar uma gramática da fonologia de uma língua que retratasse atentamente as propriedades linguísticas da estrutura sonora e, em seguida, fornecesse uma adequação explicativa aos fenômenos. No entanto, ao decorrer da década de 1990, os pressupostos gerativistas foram questionados, abrindo espaço para uma ampla gama de produção sobre o assunto, tal como a abordagem probabilística para os estudos da linguagem de Rod, Hay e Jannedy, a Teoria de Exemplos, dentre outros (GOMES, 2021, 153-155).

Com relação ao momento atual da Linguística Aplicada, Gomes (2021, p. 155) chama a atenção para o status da língua inglesa como uma língua franca, e também para a concepção de língua como um sistema dinâmico, adaptativo e complexo. Embora debater a nomenclatura do ensino de inglês como segunda língua (L2) não seja o propósito desta pesquisa, é importante frisar que há diversas denominações para esse fenômeno, tal qual World English(es), English as an international language, English as a foreign language, international English, dentre outros. Contudo, para este estudo cabe o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), desenvolvido e defendido, sobretudo, pela linguista Jennifer Jenkins.

Em linhas gerais, ILF é entendido como as interações envolvendo falantes não nativos de inglês (SIFAKIS, 2021, p. 2), ou seja, o termo ILF pressupõe o uso de inglês nas interações de falantes provenientes de diferentes L1, que, portanto, utilizam o inglês, sua L2, como uma ponte a fim de garantir a comunicação efetiva.

Ao analisar a evolução das pesquisas sobre ILF, Jenkins (2015) observa três fases de desenvolvimento desse conceito. Na primeira fase (ELF-1), que perpassa pelas décadas de 1990 e início dos anos 2000, ILF era identificado como uma outra variedade da língua inglesa, em que Jenkins observou que ocorria mútua inteligibilidade entre falantes não-nativos de inglês mesmo se utilizando de formas que fugiam do “padrão nativo”.

O objetivo principal dessa fase era legitimar ILF a partir da identificação dos usos do inglês pelos falantes não nativos e o “*Standard English*” de falantes nativos. Já a segunda fase (ELF-2) abrange meados dos anos 2000 ao início da década de 2010, há uma mudança no

interesse desse campo, em que passou a tentar estabelecer o ILF como uma variedade a fim de focar no conhecimento, estratégias e habilidades subjacentes ao que os usuários bem-sucedidos de ILF fazem quando se comunicam. Por fim, a terceira fase do ILF (ELF-3) está relacionada com a necessidade de orientar o ILF dentro do quadro mais realista do multilinguismo e do translanguismo (JENKINS, 2015, p. 52-62).

Por essência, os estudos da linguística comparatista caracterizam-se como meramente históricos. Contudo, com Saussure, passaram a surgir os estudos sincrônicos, que, de acordo com o mestre genebrino, determinam as diferenciações relacionais que são atribuídas à gramática (SAUSSURE, 2006).

Embasados nos princípios estipulados por Saussure e nas definições de fonema de J. Bordouin de Cortenay, os linguistas russos Nicolay Trubetzkoy, Serguei Karcevski e Roman Jakobson apresentaram ao Primeiro Congresso Internacional de Linguistas em Haia em 1928 um programa de declaração sobre o estudo dos sistemas de fonemas (TRUBETZKOY, 1981). No evento, surgiu o Círculo Linguístico de Praga (CLP) e no programa se determinou a diferença entre fonética e fonologia. A Fonética abordaria questões materiais dos sons da fala humana, ao passo que a Fonologia abordaria os fonemas, isto é, “dos constituintes do significante linguístico, elementos imateriais. O som não é para o fonólogo senão a *realização fonética do fonema*” (TRUBETZKOY, 1981, p. 18). Este autor complementa que a fonética busca desvendar aquilo que diretamente se quer pronunciar com a fala de uma língua, enquanto a fonologia busca aquilo que se acreditar estar pronunciando. Para Trubetzkoy (1981, p. 17), a fonética visa estudar os fatores materiais dos sons da fala humana, ao passo que a fonologia invés de visar o estudo dos sons, se preocupa em analisar os fonemas, ou seja, os elementos imateriais, uma vez que o próprio significante o é. O autor complementa sua definição, afirmando que “a fonética procura descobrir o que de fato se pronuncia ao falar uma língua, e a fonologia o que se crê pronunciar”.

Nos EUA, progredia o Estruturalismo, de início com Edward Sapir e sua linguística expositiva com viés antropológico nos estudos de línguas nativas norte-americanas. Associadas de modo indireto, as ideias de Sapir e do CLP pareciam indicar uma confluência da linguística norte-americana e europeia, mas na prática isso não se materializou. Os demais linguistas norte-americanos, Leonard Bloomfield e, depois, Keneth Pike, criaram outra ideia de estruturalismo, de cunho positivista, empirista e anti-mentalista (D'ANGELIS, 2004). Para este autor, o conceito de fonema de Bloomfield, mesmo tendo maior precisão, ganhou mais força e serviu de embasamento para formular a Fonêmica, aprimorada por outros linguistas, com destaque para Keneth Pike. Tais estudos demarcaram duas linhas para o estudo do fonema: a Fonologia

européia e a Fonêmica norte-americana. A base para a Fonologia do CLP concebeu os segmentos, isto é, vogais e consoantes como não sendo unidades atômicas, mas feixes de traços, possuindo como peculiaridade central do fonema sua propriedade distinta. O sistema de contraposições que determina a teoria dos traços distintivos se estruturou por Jakobson, Fant e Halle (1963) e Jakobson e Halle (2002) com uma conceituação acústica de articulação dos traços, muito difundida por Chomsky e Halle (1968), com uma caracterização de articulação de modo definitivo. De acordo com Matzenauer e Miranda (2017), os traços distintivos configuram uma unidade gramatical, dando contraste ao significado. A obra *The Sound Pattern of English* (SPE), publicada por Chomsky e Halle (1968), põe a Fonologia com efetividade na Teoria Gerativa, que, uma década anterior, tinha descredibilizado a aplicabilidade dos pressupostos do Estruturalismo, em especial do descritivismo norte-americano, em alinhamento ao behaviorismo. A Fonologia Gerativa do SPE sugeriu construir uma gramática fonológica de uma língua que estabelecesse meticulosamente as características linguísticas estruturais dos sons, e após isso, dar uma adaptação que dê explicação aos fenômenos (HWA LEE, 2017). As representações fonológicas no SPE são lineares e isso fez surgir questionamentos e alguns novos modelos, como teorias possíveis e não lineares para dar representatividade à fonologia. A Fonologia Autossegmental consiste num desses modelos (CLEMENTS; HUME, 1995). Para Hora e Vogeley (2017), a Fonologia Autossegmental sugerida por John Goldsmith, em 1976, visa tratar uma subparte do domínio abrangido pela terminologia suprasegmental para tratar as estruturas, para expor uma teoria empírica que satisfaça as ocorrências suprasegmentais. Contextualmente, Clements e Hume (1995) mostram um formato hierárquico da Geometria de Traços para justificar a estruturação fonológica no grau de abstração e relacionar a estrutura fonológica à interpretação fonética. Mesmo criticando o formato linear dos traços distintivos do SPE, estes dois formatos possuíam um elevado embasamento gerativo.

Outros formatos de embasamento gerativo consistem na Fonologia Lexical, Fonologia Métrica e Fonologia Prosódica. Seguindo para além dos estudos segmentais tidos com prioridade até o momento, tais formatos estabelecem objetos de múltiplos estudos. A Fonologia Lexical possui na palavra seu objeto de estudo, desde ao formato mais simples ao mais complexo (BISOL, 2017). A Fonologia Métrica se dedica a organizar e formalizar relações que despontam nos domínios fonológicos, desde os pequenos, como a sílaba, até as os maiores, como a frase (MAGALHÃES; BATTISTI, 2017). A Fonologia Prosódica consiste em uma teoria formal sobre estruturas de prosódia, estabelecidas partindo por identificar as informações de sintaxe e morfologia importantes para a caracterização de domínios para aplicar regras de fonologia (TENANI, 2017). Esses três modelos, em conjunto aos dois citados acima, referem-

se às denominadas teorias fonológicas não lineares. Ao se desenvolver o gerativismo na fonologia, nasceu a Teoria da Otimidade, de modo diferente dos formatos anteriores, orientando-se pelas propriedades de violabilidade, ranqueamento, inclusividade e paralelismo. Do fim da década de 1990 em diante, passou-se a questionar as prerrogativas da Teoria Gerativa. Para os gerativistas, a competência linguística se forma através de critérios discretos e embasados em categorias gramaticais (SCHWINDT e COLLISCHONN, 2017). A variabilidade e a mensurabilidade seriam questões fora da linguística da performance (ROD, HAY e JANNEDY, 2003). De acordo com a tradição inatista, a imitação quando se adquire a linguagem era mínima e desimportante, já que as crianças geram dados linguísticos que jamais haviam ouvido (BYBEE, 2010).

Em defesa de uma abordagem pautada em probabilidades para os estudos da linguagem, Rod, Hay e Jannedy (2003) declaram que investigar o grau, na variação, nos resultados de frequência pode prosperar e incentivar os parâmetros da Linguística. Bybee (2010) censura o fato de excluir a relevância da utilização da língua pelo Estruturalismo e Gerativismo e defende a importância da imitação na aquisição, considerando os demais processos cognitivos elementares.

A compatibilidade da Linguística Probabilística com a Fonologia de Uso se refere à Teoria de Exemplos (TE) no decurso da aquisição fonológica, propondo ao aluno montar um desenho cognitivo com inúmeras representações de classes dentro de um conjunto de situações (PIERREHUMBERT, 2000). A TE associa a percepção e a produção à estruturação da gramática e se embasa no detalhe fonético, os efeitos frequenciais, a urgência e a gestão da gramática das representações mentais (CRISTÓFARO-SILVA e GOMES, 2017).

Depois de abordar esses movimentos teóricos que, com certeza, não se esgotam nas teorias e modelos mencionados, Gomes (2021) ressalta que não se pode deixar os registros dos vultosos movimentos na LA que revolucionaram os estudos da aquisição e ensino de inglês como segunda língua. Primeiramente, a posição da língua inglesa como sendo uma língua franca e, em segundo lugar, a formulação de língua como um sistema com dinamismo, adaptabilidade e complexidade. Esses dois movimentos extrapolam a percepção sonora da língua. Contudo, os estudos em Fonética e Fonologia implicaram em grandes questões devido aos dois movimentos. O movimento do Inglês como Língua Franca (ILF) tem como ponto de partida a proposição da *Lingua Franca Core* (LFC) de Jennifer Jenkins como uma lista de prioridades, para ensinar a pronúncia em seu livro *The Phonology of English as an International Language*, representando um marco de repercussão com foco no sistema de sons da língua inglesa (JENKINS, 2000).

Contudo, esta autora comenta muitos movimentos ocorridos antes que favoreceram uma nova abordagem para a língua inglesa, tendo como ponto de transformação, sofrida no século XX, sua migração de língua estrangeira para uma língua internacional, pronta a ser utilizada nos mais variados âmbitos da comunicação ao redor do mundo entre pessoas de múltiplas L1, sem a necessidade da presença de um falante nativo, citando a colocação de Smith, sobre o fato de que o que “o inglês pertence ao mundo. Ele é seu (não importa quem você seja) tanto quanto é meu (não importa quem eu seja)” (SMITH, 1983, *apud* JENKINS, 2000, p. 7). Jenkins (2000), ao discorrer favoravelmente por uma inteligibilidade fonológica entre falantes com idealismos realistas e concebíveis, expõe uma listagem de itens a se priorizar para a inteligibilidade fonológica bilateral, segmentando-se em quatro áreas: a maior parte dos sons consonantais; simplificação adequada de encontros consonantais; distinção de duração de vogal; acento nuclear. Tal proposição de Jenkins (2000) gerou implicações elevadas no âmbito de LA, desde críticas conclusivas às adoções insensatas ao LFC.

Quinze anos após sua proposta do LFC, Jenkins (2015) publica um artigo com o reposicionamento do ILF, segmentando a época dos estudos em três fases: ILF1, ILF2 e ILF3. A ILF1 enfocou em pôr forma e codificar as diversificações de ILF. A ILF2 se direcionou na variabilidade, fazendo o ILF avançar fronteiras. E a ILF3 extingue a superioridade da língua inglesa acerca das outras línguas abrangidas. Na fase 3, Jenkins (2015) prega um multilinguismo, em especial dos falantes nativos, que precisam considerar ILF não só como uma abordagem, mas como uma dentre outras abordagens que perpassem pelo multilinguismo. Jenkins (2015) também enfatiza que o ILF não deve apenas ponderar sua variabilidade, mas também sua grande abrangência e sua natureza despontante.

Nesse âmbito, Jenkins (2000) adere à concepção de língua como um sistema complexo, bem como muitos outros estudiosos da linguagem. A revolução tecnológica, segundo o físico Baranger (2000) num simpósio para leigos em física, gerou grande turbulência no século XXI, caracterizando-se como maior do que a revolução industrial dos séculos XVIII e XIX, tendo como considerável característica a sua complexidade.

De acordo com Baranger (2000), a revolução da complexidade tem transformado seu enfoque de pesquisa em todas as cadeiras científicas, salientando que a linguagem não ficou esquecida dentro de tal revolução, tendo destaque à LA para adquirir uma segunda língua, com Diane Larsen Freeman como primeira estudiosa a divulgar tal ideia.

Em seu artigo *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition* de 1997, Larsen-Freeman mostrou a peculiaridades dos sistemas complexos não lineares, com a defesa de que o estudo de tais sistemas possa ser muito representativo para os estudos em segunda



língua. Depois deste artigo, no decurso de vinte anos, Larsen-Freeman publicou muitos outros trabalhos com a defesa desse novo conceito de língua como um Sistema Adaptativo Complexo (LARSEN-FREEMAN, 2018). Larsen-Freeman (2018) apresenta oito capítulos que abordam as bases da Teoria da Complexidade e os discursos de adesão de tal teoria na LA, como metáfora para expansão da linguística e a base metodológica para solidificar os fatores ligados ao ensino e, em especial, para sistematizar a pesquisa em LA, desenvolvendo a língua materna e a segunda língua. A adesão a uma percepção de urgência para a aquisição de linguagem se opõe à visão nativista e opta pela terminologia desenvolvimento linguístico em detrimento do termo aquisição de linguagem. Outro texto de grande relevância, em meio aos publicados nessas duas décadas, refere-se não a seu conteúdo, que é tão bom quanto os demais, mas sim a seu objetivo e aos autores do texto, que aborda a tomada de posição de muitos estudiosos da linguagem de inúmeras universidades norte-americanas sobre a definição de língua como SAC. O artigo em questão é *Language is a Complex Adaptive System: Position Paper* e é assinado por dez pesquisadores, apresentados como “*The ‘Five Graces Group’*” (BECKNER *et al.*, 2009). Tais autores possuem suas ideias que compartilham a função social da linguagem, com uma gramática embasada na prática e em fatores variantes e mutáveis acerca das particularidades da língua como SAC.

De forma simultânea ao aprimoramento de língua como SAC, na Europa também nasce uma gama de pesquisadores que elaboraram um trabalho similar ao grupo norte-americano, inculcando a linguagem nos estudos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos - TSD. De Bot, Lowie e Vespoor (2007) discorrem que a língua possui as peculiaridades centrais dos sistemas dinâmicos: sensibilidade às condições iniciais, interconexão de subsistemas, emergência de estados de atração, e variabilidade intra e entre pessoas. Segundo Albuquerque (2019), não obstante existam diferenciações de origem e delineamento experimental, as teorias de SAC e SDC não se contradizem, uma vez que, na visão deste autor, tais nomenclaturas integram o termo TSDC – Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e correspondem a elementares construções de inteligibilidade e compreensibilidade.

Na ótica de Munro e Derwing (1995), a inteligibilidade trata de um enunciado quando é estendido para sua compreensão, ao passo que sua avaliação ocorre por meio de transcrição ortográfica de palavras, sentenças ou unidades maiores demonstradas ao ouvinte. Para tais autores, a compreensibilidade é percebida pelo ouvinte quando se sobressai à dificuldade em se entender o que fora falado.

Estes autores supracitados declaram ainda que, por vezes, um enunciado pode ser inteligível, no entanto, o ouvinte precisa se esmerar para sua compreensão. Dessa forma, há a

sugestão de se avaliar o grau de compreensibilidade em pesquisas ao se utilizar as escalas Likert. Munro e Derwing (1995) aprimoraram ampla gama de pesquisas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 acerca da inteligibilidade e compreensibilidade. Faz-se necessário frisar que a definição de inteligibilidade vem sendo utilizada há tempos por estudiosos de pronúncia em língua estrangeira. Kenworthy (1987) declara que, quando um falante estrangeiro troca um som ou atributo de pronúncia por outro, e tal fato conduza a um entendimento diferente de uma palavra ou frase daquela que era o objetivo da comunicação, isso significa que a fala do estrangeiro não se caracterizou como inteligível. Tal conceituação, bem como muitas citações da terminologia em textos precedente, enfatizou a inteligibilidade para o ouvinte nativo e responsabilizava totalmente o falante estrangeiro pela ruptura da comunicação (CATFORD, 1950; ABERCROMBIE, 1956).

Jenkins (2000) indaga sobre o processo de um caminho para a inteligibilidade internacional da língua inglesa, dando ao falante nativo a liberdade de decisão quanto ao que consiste em ser ou não inteligível na fala do não nativo. A autora declara que as novas pesquisas levam o enfoque do falante ao ouvinte, colaborando para algumas questões como o conhecimento anterior do ouvinte e habilidade de processar.

Além dos muitos trabalhos de Murray Munro e Tracey Derwing, pode-se achar também muitos trabalhos de pesquisadores brasileiros sobre a inteligibilidade e desenvolvimento linguístico, tanto para a aquisição de inglês por brasileiros quanto para a adição do português. Alguns autores de tais estudos podem ser mencionados: Becker (2014), Cruz (2014), Gomes *et al.* (2014), Silveira e Schadech (2014), Schwartzhaupt (2015), Gonçalves e Silveira (2015), e Albuquerque (2019).

Deste modo, esta breve contextualização histórica acerca dos estudos em Fonética e Fonologia é concluída, enfatizando que o assunto é vasto e pode ser muito aprofundado, devido a diversos estudos realizados e diversos debates que pode gerar. Assim, segue o próximo item, trazendo a contextualização histórica da pronúncia em língua inglesa, ressaltando as principais particularidades e não se detendo a uma sincronia óbvia de cronologia, mas sim com foco no acontecimento dos fatos.

## **1.2 Contextualização histórica da pronúncia em língua inglesa**

O ensino de pronúncia possui um histórico que é retratado por muitos autores Kelly (1969); Celce-Murcia *et al.*, (2010); Euler (2014); Murphy e Baker (2015); Derwing e Munro (2015); Foote e Trofimovich (2017); Isaacs (2018), que nunca indicam para as alternâncias

deste área da segunda língua dentro dos muitos enfoques do ensino. Kelly (1969) pode não ter sido o precursor, mas com certeza foi o autor mais abordado quando o assunto é a pronúncia, pelo fato de ter havido uma grande negligência nessa área de pesquisa. O histórico do ensino de línguas mostra que a pronúncia sempre foi considerada como uma *cinderella* do ensino de línguas devido ao fato de não alcançar uma conceituação sofisticada do ponto de vista semântico, lexicográfico e gramático. Passou-se muito tempo desde as publicações de Kelly e sua metáfora é ainda citada por muitos autores da atualidade, como Celce-Murcia *et al.* (2010) e Isaacs (2018), visando mostrar o status pendular da pronúncia no ensino, em particular de língua inglesa. Contudo, Thomson e Derwing (2014) e Issacs (2018) salientam que a busca pela pesquisa e pelo ensino é motivada por um crescente e robusto interesse nas últimas décadas, nas quais a preocupação com a pronúncia passou a receber mais destaque.

Kelly (1969) caracterizou dois modos de abordagens para ensinar a pronúncia: procedimentos por intuição e procedimentos por análise. No primeiro caso, a percepção consiste na coluna central para o ensino de pronúncia e a imitação estruturavam os pilares para o elementar “ouça e repita” constantes na sala de aula até os dias atuais. De acordo com Celce-Murcia *et al.* (2010), a abordagem intuitivo-imitativa consistia o único procedimento até o fim do século XIX e possui por característica o fato de depender da habilidade do aprendiz em saber ouvir e reproduzir imitando uma dada forma sem instrução explícita. No segundo caso, Kelly (1969) se refere a procedimentos por análise, conjuntamente ao aprimoramento das ciências da fonética e das análises em Fonologia pelo grupo do CLP. Os professores passaram a lecionar estabelecendo a diferença entre as unidades fonológicas das línguas estrangeiras e a emissão dos sons como uma estruturação de novos comportamentos. Assim, a Fonética e a Fonologia começam a ganhar notoriedade no ensino e a abordagem intuitivo-imitativa passa a se mostrar plenamente inconsistente e ineficaz.

Contudo, a abordagem analítico-linguística não surgiu para ser substituta da anterior, mas sim para ser incorporado às técnicas de percepção e imitação, em fatores que os mecanismos de análise, como o alfabeto fonético, as informações sobre os segmentos, as descrições de articulação poderiam contribuir para o aprendizado de um novo modelo sistêmico dos sons (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). No decorrer de um percurso de 150 anos, Murphy e Baker (2015) fizeram uma ampla pesquisa revisionista do ensino de pronúncia, repartindo esse período em quatro ondas de inovações no ensino. De princípio, os autores relataram que, antes das tais quatro ondas, nas oito décadas do século XIX não existia atenção ao ensino de pronúncia, pois o enfoque estava na língua escrita, enfatizando a gramática a tradução (*Grammar Translation*) e a abordagem embasada na leitura (*Reading-Based Approach*).

A primeira onda de inovação indicada por Murphy e Baker (2015) começa mais ou menos em 1850 com o surgimento das Escolas *Berlitz* e o Método Direto (*Direct Method*) para a aprendizagem de línguas. Tal período foi denominado período precursor, devido à ocorrência do procedimento imitativo-intuitivo, que também foi abordado por Celce-Murcia *et al.* (2010).

A segunda onda, descrita por Murphy e Baker (2015), caracterizou-se por um extenso e instigante momento que nasce com a criação da Associação Internacional de Fonética entre 1886-1889 e a criação do IPA. Não obstante o Método Direto vivesse seu melhor momento naquela ocasião, direcionando a uma orientação intuitivo-imitativa e com foco na língua falada, o Movimento da Reforma determinou a abordagem analítico-linguística para defender que os professores fossem formados em Fonética para dar aos alunos as informações explícitas acerca dos sons e ritmos da língua-alvo (KELLY, 1969).

Para executar os princípios da Fonética no ensino, é preciso fazer a convergência das abordagens intuitivo-imitativa e analítico-linguística. Esse período é solidificado na metade do século XX com o progresso dos estudos em Fonética e Fonologia (KELLY, 1969). Pike (1945) contribuiu muito com seu estudo, dando detalhes sobre as características da pronúncia do falante nativo de inglês, incorporando componentes segmentais e suprasegmentais. Abercrombie (1956) abordou a importância da inteligibilidade e as prioridades dadas ao ensino, propondo questões similares aos assuntos atuais. De acordo com Murphy e Baker (2015), é pertinente e coerente a abordagem de Abercrombie quanto à importância da inteligibilidade, com inclusão das demandas por priorizar o ensino de pronúncia, por se mostrar um assunto muito atual. Contudo, ocorreu, ainda na segunda onda, uma nova percepção de ensino que engoliu as inovações analítico-linguísticas, fomentadas pelo Movimento da Reforma, para retomar à primeira onda, destacando a aprendizagem por imitação. Deste modo, surgiu a era do audiolingualismo com os exercícios de pares mínimos, o uso em excesso de repetição, imitação e memorização das teorias behavioristas e, ao mesmo passo, com apropriação dos progressos tecnológicos para os laboratórios de línguas, com cabines, fitas cassetes e gravadores portáteis. Na década de 1960, mesmo prevalecendo nas salas de aula o Método Audiolingual (*Audiolingual Method*), o impacto da gramática gerativo-transformacional de Chomsky e da psicologia cognitiva de Neisser criou a Abordagem Cognitiva (*Cognitive Approach*). Com isso, o processo mental entra em substituição à criação de costumes no ensino de línguas. O ensino de pronúncia passa a ser desconsiderado em detrimento do ensino de gramática e vocabulário, já que se entendia que a pronúncia aproximada do falante nativo, que era muito desejada pelo audiolingualismo, seria algo inatingível (SCOVEL, 1969 *apud* CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). Na década de 1970, com a queda do Método Audiolingual existindo junto com os formatos

instrucionais cognitivos, surgem muitos modelos que originaram a terceira onda, a da era comunicativa. Tais novos modelos diferenciaram o ensino de pronúncia da antiga forma, embasando-se numa abordagem intuitivo-imitativa, como o *Silent Way* e o *Suggestopedia*, enquanto o *Community Language Learning* – CLL fazia adesão a procedimentos analítico-linguísticos. Já o *Total Physical Response* – TPR ou o *Natural Approach*, não enfocava no ensino de pronúncia, uma vez que se direcionava ao entendimento sobre a produção da fala no começo da aprendizagem (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010).

A preocupação por tais modelos se enfraqueceu e o impacto do ensino comunicativo passa a requerer novas posturas para o ensino. De acordo com Celce-Murcia *et al.* (2010), a comunicação linguística se direciona a um novo e urgente ensino da pronúncia. Tal demanda, que conduz aos especialistas a desenvolver novos materiais para ensinar pronúncia, fez ter início a terceira onda. Murphy e Baker (2015) apresentam três gêneros de materiais que aprimorados na literatura profissional para instrução em pronúncia dentro desse novo modelo.

Como primeiro gênero, os autores indicam os livros didáticos para ensinar pronúncia, e tem como publicação de maior sucesso a série *Clear Speech* (GILBERT, 1984). Esta autora, coadunando-se com o que aborda Murphy e Baker (2015), mostra que sua adaptação da prática de pares mínimos de palavras para pares mínimos de sentenças conduzia a uma prática de comunicação mais elevada, já que a opção errada conduziria a uma quebra na conversação. O segundo gênero literário direcionado a ensinar pronúncia apontado denomina-se *Activity Recipe Collection* – ARC (Coleção de Receitas de Atividades) e dá fomentos aos professores com atividades preparadas, para uso direto na sala de aula, transformadas para se adequarem a suas necessidades.

O terceiro gênero, que é tido como o mais relevante dos três mostrados por Murphy e Baker (2015) e surge na última década do século XX, consiste no livro direcionado a ensinar pronúncia para formar educadores. Os autores exemplificam com os livros de Kenworthy (1987), Celce-Murcia *et al.* (1996), com revisado e expandido em 2010, Lane (2010) e Rogerson-Revell (2011). Os autores demonstram que os especialistas no ensino e no aprimoramento de materiais embasavam suas práticas em literatura importante, em seu dia a dia como professores e em sua intuitividade. Mesmo sem aprimorar pesquisas empíricas, tais autores foram assertivos ao integrar as abordagens intuitivo-imitativa e analítico-linguística. A razão para a crítica de Murphy e Baker (2015) aos autores da terceira onda conduz à quarta onda de inovações no setor, que se amplia desde a década de 1990 até a atualidade, cujos resultados de pesquisa empírica passam a ser usados para o ensino de pronúncia de língua inglesa. Após expor uma listagem de tópicos e autores de pesquisas feitas, Murphy e Baker

(2015) prospectam em seu texto uma antecipação à quinta onda de inovações para a década porvir, unindo os progressos obtidos nas três primeiras ondas e a ampliação da pesquisa empírica nascida na quarta onda. Derwing e Munro (2015) também constroem um histórico do ensino de pronúncia e mostram quatro tópicos para orientar os profissionais do setor. No primeiro, os autores debatem acerca da importância da ampla literatura ao descrever o sistema sonoro da língua inglesa, abraçando a complexidade da ortografia e influências sociolinguísticas. O segundo tópico apontado pelos autores consiste na ampla publicação de materiais de ensino e inovações, enfatizando o impacto do Método Audiolingual que amplificou inúmeros livros didáticos com base nos modelos de falantes nativos exercitando-se com a mecânica de “ouça e repita”. Os autores também citam a relevância do livro de Gilbert (1984) que enfatiza a importância da prosódia. Ao aprimorar materiais para o ensino, Derwing e Munro (2015) enfatizam a importância da evolução tecnológica, desde os gravadores analógicos até as tecnologias digitais que ampliam as probabilidades para ensinar e aprender. O terceiro tópico demonstra a ampla gama literária para produzir e perceber a fala nas publicações em LA, com resultados de pesquisa na aprendizagem fonética em L2. E para o quarto tópico, colidindo com a quarta onda de Murphy e Baker (2015), Derwing e Munro (2015) mostram a relevância das pesquisas empíricas em sala de aula. Tal transformação de atitude sobre a pronúncia, que valoriza a pesquisa empírica, indicando que o setor de ensino de pronúncia não pode mais sofrer negligência (ISAACS, 2018). Foote e Trofimovich (2017) também mencionam a pesquisa de Thomson e Derwing (2014) e abordam muitas percepções teóricas para aprender pronúncia: linguística, psicológica, interacionista, sociocultural, identitária e sociocognitiva. Para fechar este histórico do ensino de pronúncia, podem ser citados os textos de Euler (2014) e Alves (2014). Euler (2014) descreve os métodos desde a metade do século XX, com o audiolingualismo, seguindo até o começo do ensino comunicativo na década de 1980, quando se passou a ignorar a pronúncia. Contudo, o enfoque do texto surge com a virada comunicativa para o ensino dos suprasegmentos. Ao tratar das abordagens de ensino, Euler (2014) começa com a abordagem segmental, que teve vigência nas décadas de 1940, 1950 e 1960, direcionando-se ao ensino dos sons isolados.

Na década de 1980, ocorre a virada para o ensino de suprasegmentos e surgem as abordagens com base na entonação (BRAZIL, 1994), e o ensino dos segmentos é substituída pelos movimentos de *pitch*. Contudo, tal abordagem achou dificuldades para utilização em sala de aula e deu espaço a outras abordagens direcionadas ao ensino da prosódia. Euler (2014) coloca três alternâncias: a abordagem com base na tonicidade, a abordagem com base no ritmo e a abordagem com base na conexão da fala. O autor discorre que a entonação em geral é

passada de modo raso, desconsiderando a influência da tonicidade, ritmo e conexão da fala para se tornar inteligível, compreensível e com grau de acento.

Alves (2015), ao se preocupar com a inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento, ao lado da perspectiva de língua como SAC, diz que a integração de um tratamento das habilidades fonético-fonológicas com outros elementos linguísticos. Em um espaço comunicativo, o propósito do ensino de pronúncia é mais elevado do que a simples acuidade e a comunicação possui na inteligibilidade seu maior precursor. Desse modo, este autor frisa que a evolução do “Ouvir e Repetir” seguiria para uma ótica do “Interagir e Significar”.

Este revisionismo histórico divide em cinco fases o ensino de pronúncia, especialmente no que tange ao aprimoramento de materiais instrucionais no decorrer do tempo, desde o fim do século XIX até as duas décadas do século XXI. A primeira fase se inicia no Método Direto e, depois, o audiolingualismo se embasou no ensino intuitivo-imitativo com o Método Audiolingual, com atividades mecânicas, repetições, ajustes e correção de sotaque tendo como prerrogativa um falante nativo. Tal fase sofreu influência do Estruturalismo behaviorista da década de 1950 (MURPHY e BAKER, 2015).

A segunda fase se inicia ignorando a pronúncia na sala de aula pelas ideias do gerativismo de que não valeria a pena o ensino da pronúncia, pois a fala do nativo teria um propósito não realista. O tempo seria mais bem utilizado ao ensinar o vocabulário e as estruturas gramaticais (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). Entretanto, o ensino comunicativo requer a prática da pronúncia, mesmo que de modo diverso da que se praticou antes, transcendendo as conceituações de articulação e das repetições de pares mínimos. Assim ocorre a virada para o ensino de suprasegmentos para iniciar o refinamento cognitivo e favorecer a inteligibilidade (EULER, 2014).

Entretanto, tal necessidade trouxe novas exigências aos professores, como já ocorrera antes do audiolingualismo com o Movimento da Reforma. Surgiu então uma terceira fase, da formação de professores, com a promulgação de obras de preparação para ensinar, pertencente ao terceiro gênero indicado por Murphy e Baker (2015) ao fim da terceira onda. Esse tipo de publicação ocorreu com muita regularidade nos anos 1980 e 1990, bem como nos anos 2000 e 2010, mas com um foco diferenciado nesse começo do século XIX.

A quarta fase ocorre com o status da língua inglesa como língua internacional solicitando dos pesquisadores mais atenção aos construtos de inteligibilidade e compreensibilidade. O resultado de tais pesquisas vem criando muitos materiais para professores direcionados à transformação de atitude quanto a sotaque, apontando as prioridades

para o ensino e dando relevância na definição de: como, por que e quando ensinar pronúncia (DERWING; MUNRO, 2015).

Assim, não obstante não haja definição clara por parte dos autores pesquisados, há uma quinta fase para ensinar e desenvolver materiais de pronúncia, que se direciona na consideração da língua inglesa como uma língua franca, sem o falante nativo protagonizando como quem dita as regras, com a inteligibilidade de duas vias, tendo o falante e o ouvinte como responsáveis (JENKINS, 2000). Mesmo havendo controversa, tal debate vem sendo muito regular na relação entre educadores e pesquisadores, compatibilizando-se com a percepção de língua como um Sistema Dinâmico Complexo.

### **1.3 Instrução explícita x instrução implícita**

Sabendo-se que o processo de se adquirir conhecimento ocorre por intermédio da armazenagem das informações obtidas por processos de ativação de redes neuronais, para os quais a memória assume importância vital, faz-se necessário analisar reflexivamente a abrangência e os impactos da influência do modelo de aprendizado dispensada para fomentar a armazenagem das informações essenciais para o desenvolvimento do aluno durante o ano letivo quanto à escritura nos gêneros textuais compreendidos pela escola (BORBA, 2009).

Hulstijn (2005) exhibe pontos teóricos e práticos na análise do aprendizado implícito e explícito de segunda língua, enfatizando que, no ensino de segunda língua, existe um extenso debate acerca dos benefícios do ensino por meio das abordagens implícita e explícita.

Prontamente, são apresentados os principais conceitos essenciais a esta análise, embasados em Hulstijn (2005):

- Memória explícita: é a memória de um evento ocorrido não conscientemente;
- Memória implícita: é a memória de um evento ocorrido não conscientemente;
- Conhecimento explícito: ocorre com a consciência acerca das regularidades subpostas a certa informação, que podem ser verbalizadas;
- Conhecimento implícito: ocorre com a não consciência acerca das regularidades subpostas a certa informação, que podem ser verbalizadas;
- Aprendizagem explícita: ocorre quando o input se processa com um objetivo consciente para se saber se a informação do input possui regularidades e, se possuir, busca-se desenvolver os conceitos e regras onde essas regularidades possam surgir;
- Aprendizagem implícita: ocorre quando esse input se processa com um objetivo inconsciente;



- Instrução explícita: ocorre quando o aluno recebe informações sobre as regras subjacentes ao input, de modo dedutivo ou indutivo;
- Instrução implícita: ocorre quando o aluno não recebe informações sobre as regras subjacentes ao input;
- Aprendizagem intencional: consiste na forma de aprendizado no qual o aluno é informado previamente sobre se comprometer com a tarefa de aprendizagem, para se submeter a testes para reter um modelo peculiar de informação subsequentemente;
- Aprendizagem incidental: consiste na forma com a qual o aluno não é informado antes sobre um posterior teste de um modelo peculiar de informação;

A aprendizagem implícita pode se transformar em um conhecimento explícito, a depender de essa aprendizagem ser regular, complexa, frequente e possuir a saliência que o input demonstra, bem como das particularidades de cada sujeito (HULSTIJN, 2005). Contudo, na contextualização do ambiente de ensino, em que o período de aprendizado é curto, uma abordagem que possa unir a instrução implícita e explícita dos componentes do gênero textual a ser desenvolvido pode ter maior eficácia quando a amplificar o progresso de sua escritura.

Ao abraçar o conhecimento explícito, por intermédio da instrução explícita das atividades, que visam enfatizar as particularidades do gênero textual em processo de aprendizado, o aluno, conduzido por um processamento conceitual, pode construir uma aprendizagem explícita que contribuirá muito para desenvolver essa escritura de modo mais ágil e concisa (BORBA, 2009).

A aprendizagem explícita, por intermédio da interação entre a instrução implícita e explícita, que conduz à criação de um conhecimento explícito de certo gênero textual, possui maior eficácia no aprimoramento de pontos a se desenvolver na sua produção textual, para propiciar ao aluno se transformar em um escritor proficiente (BORBA, 2009). Por isso, segundo esta autora, é imprescindível que se compreenda que não existe apenas a forma explícita de uma instrução, aprendizagem, conhecimento e memória, pois é preciso entender que sempre haverá a ocorrência de questões implícitas que vão atuar de maneira conjunta.

Ao verificar o papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento dos gêneros textuais para desenvolver a produção textual, pressupõe-se que somente o conhecimento implícito não assegura o progresso de fatores que exigem ser aperfeiçoados na escrita e fala, de modo a conduzir os alunos a se aprimorarem na segunda língua (BORBA, 2009).

Esta autora, em seus estudos, constatou que alunos submetidos somente à instrução implícita não obtêm melhora potencial nos estudos de L2, e que, oposto a isso, demonstraram resultados abaixo do esperado, concluindo assim que é necessário que o professor monitore o progresso de seus alunos, salientando a importância das contribuições dos componentes explícitos para a aprendizagem dos alunos.

#### 1.4 O ensino do aspecto fonético-fonológico

O ensino do aspecto fonético-fonológico é essencial para o professor alfabetizador, uma vez que a fonética e a fonologia são vertentes da linguística que estudam os sons das palavras. A maneira de condução do ensino do aspecto fonético-fonológico perpassa pela didática de ensino e da maneira de se comunicar. O ensino de pronúncia deve ser feito com cautela e cuidado, para que se evite que fatores não relevantes para o aluno não precisem ser pontuados de modo enfadonho.

Segundo Pennington (1996), sempre que se pensa nos objetivos do ensino de pronúncia, é preciso ter em mente a noção de três fatores, com a seguinte sequência de prioridade: inteligibilidade, fluência e acurácia. A inteligibilidade consiste na habilidade de o aluno se fazer compreendido e, devido a não ser um processo fácil de se alcançar, é essencial enfatizar os fatores ligados à pronúncia. A fluência diz respeito à capacidade de o aluno conseguir articular os sons da L2 de forma mais fácil, demonstrando que essa habilidade vai se desenvolvendo ao longo da prática. Por conseguinte, a acurácia trata da precisão fonética daquilo que se diz, caracterizando um objetivo presente, acima de tudo aquele entre alunos de nível mais avançado de competência. Por isso, os três fatores abordados se apresentam com grande relevância conjuntamente, visando assegurar um ensino do aspecto fonético-fonológico de qualidade.

Uma proposição de Celce-Murcia *et al.* (2010) tenta explicar os fatores fonético-fonológicos de maneira efetiva pode estar descrita nas seguintes etapas pedagógicas sugestivas para um contexto de comunicação do ensino de pronúncia: descrição e análise; discriminação auditiva; prática controlada e *feedback*; prática guiada e *feedback*; e prática comunicativa e *feedback*.

- Descrição e análise: em que se torna explícita a forma-alvo;
- Discriminação auditiva: propõe atividades diferenciadoras perceptuais;
- Prática controlada e *feedback*: consiste acima de tudo em repetição controlada, de cunho mais mecanicista, de pontos lexicais previamente estabelecidos;

- Prática guiada e *feedback*: por meio do qual o aluno pode fazer uso de itens-alvo, pré-estipulados pelo professor, de cunho menos controlado ou mecanicista;
- Prática comunicativa e *feedback*: oportuniza ao aluno a produção livre de formas-alvo, diante de uma tarefa de cunho comunicativo que abranja o uso de conhecimentos que transcendem o fator fonético-fonológico.

Sabe-se que, de modo isolado, as cinco etapas não apresentam efetividade, uma vez que é necessário que tais estágios sejam aplicados em conjunto (Zimmer; Silveira; Alves, 2009). Segundo Barreto e Alves (2009), as abordagens convencionais de ensino de pronúncia tendem, em geral, a dar prioridade às etapas (1) descrição e análise, (2) discriminação auditiva e (3) prática controlada e *feedback*, colocando de fora o ensino do fator fonético-fonológico as últimas duas etapas, essenciais para um ensino de pronúncia de cunho comunicativo. Assim, a junção de todas as etapas citadas acima submete o aluno em uma exposição que se pareça com uma produção fonético-fonológica em um espaço comunicativo real e contextualizado.

É função do professor assegurar as oportunidades para o aluno aplicar e associar de modo mais contextual o conteúdo linguístico voltado à pronúncia, além de buscar a inclusão do ensino dos demais fatores formais importantes, favorecidos nas etapas (4) prática guiada e *feedback* e (5) prática comunicativa e *feedback*. Deste modo, evidencia-se a relevância do ensino de pronúncia contextualizado, para o aluno perceber a importância ao que se propõe com os estudos de L2, visando associar o conteúdo aprendido à suas vivências.

### **1.5 A importância da instrução explícita**

Um dos objetivos centrais dos alunos que estudam língua estrangeira consiste na aquisição de fatores formais da língua-alvo, para se tornarem aptos a ter uma comunicação básica e eficaz. Nesse âmbito, um dos maiores desafios dos educadores consiste na facilitação da aprendizagem, por intermédio de um ensino na base da comunicação. Estima-se que existam duas formas de obtenção do conhecimento dos fatores formais da LE, de modo explícito ou implícito.

Zimmer (2004) e Zimmer, Silveira e Alves (2009) explicam que a terminologia “instrução explícita”, dentro de um espaço de comunicação de língua estrangeira (LE), perpassa pela prática pedagógica transcende a sistematização formal do próprio sistema linguístico. Por isso, estes autores denominam como instrução explícita um agrupamento de procedimentos de ensino que buscam destacar, revisar ou focar na atenção dos alunos para fatores específicos da língua-alvo, já que tais fatores possuem na tendência a ficar não percebidos pelos alunos.

Embasado na importância prática da instrução explícita na sala de aula de LE, convém citar o estudo seminal de Schmidt (1990), que fala da necessidade de o aluno esboçar um nível mínimo de consciência acerca dos fatores formais da LE, pois é essencial observar os fatores a se adquirir. Este autor cita que não existe aprendizado de qualquer fator de segunda língua, seja de ordem pragmática, semântica, morfológica, sintática ou fonológica, sem pelo menos um nível mínimo de atenção e de consciência do aluno. Essa afirmativa se fundamenta em sua proposta, chamada de *Noticing Hypothesis*. Ainda de acordo com Schmidt (1990), o simples fato de se observar algum fator que corresponda à condição exigida para a mensagem passar por codificação e processamento requer dois níveis de consciência: um baixo, correspondente ao nível consciente do “notar”; e um alto, correspondente ao nível do “entender”. De acordo com tal caracterização, o “notar” ocorre por intermédio de um registro de consciência relacionado a algum fator isolado. Já o nível do “entender”, por conseguinte, relaciona-se com a capacidade de sistematizar um padrão linguístico.

Ainda é relevante mencionar que, como muitas vezes os pormenores fonético-fonológicos da língua estrangeira são bem diferentes dos da língua máter, o mero fato de se observarem as diferenças entre os sistemas da L1 e da LE, mesmo que seja o início para se adquirir o fator fonético-fonológico em questão, não é suficiente para o aluno poder reproduzir tais sons. Assim, não obstante o fato de muitas vezes o aluno saber, de modo explícito, quais os sons da LE não são semelhantes aos da L1, este aluno pode não ter tido prática fonética o bastante sobre os sons em questão, que o conduza a sistematizar a prática fonética da forma-alvo (ZIMMER, 2004).

Ao se constatar isso, Celce-Murcia *et al* (2010) evidenciam que, mais do que “falar sobre” o fator fonético-fonológico, é elementar que o professor proporcione situações de prática dos sons da língua em processo de aquisição. De novo, evidencia-se também a necessidade de um ensino contextual quanto à pronúncia. Por isso, de acordo com Ellis (2005), a instrução pedagógica consiste em um mecanismo relevante por proporcionar ao aluno uma formação de conhecimento explícito sobre os detalhes exigidos para se adquirir a LE. Esse conhecimento explícito possui grande valor, já que enfatiza fatores linguísticos que podem não ser observados sem a devida atenção por parte do educador.

Deste modo, segundo Hulstijn (2005), os fatores formais explícitos da LE geram no aluno uma genuína vontade de aprender mais e mais. É preciso que fique claro que a instrução explícita se contextualize dentro de um âmbito instrucional que promova a interação entre as maneiras de conhecimento implícito e explícito, uma vez que os fatores formais presentes no

input, a que os alunos não se submetem do modo explícito necessário, poderão ser também observados.

Por esse motivo, a importância do professor se manifesta pela necessidade de o mesmo se destacar diante dos dificultadores centrais de seus alunos, visando enfatizar os fatores a se ensinar, designando em que cadência eles serão mostrados, assim como determinar qual método usar e optar por melhor qual forma ensinar (ZIMMER, 2004). Deste modo, considera-se que a instrução explícita é o resultado de um aprendizado muito relevante, que possibilita maiores chances de se alcançar um nível de aprendizado sólido e forte, que conduzido e armazenado na memória de longo prazo.

## **CAPÍTULO 2 - MATERIAIS E CAMINHO METODOLÓGICO**

### **2.1 Natureza e Objetivo**

Este estudo possui natureza básica, pois tem foco teórico, com análises de estudos já publicados, e tem por objetivo ser descritivo e explicativo, pois buscou realizar um levantamento do que tem sido abordado e destrinchado pelos pesquisadores no campo da instrução explícita., mais especificamente na área de pronúncia de língua estrangeira.

O estudo é descritivo e explicativo. É descritivo, pois descreve as características, peculiaridades e fatos relevantes e explica importantes medidas e abordagens referentes ao tema (GIL, 2019). É descritivo porque apresenta as características de uma população ou fenômeno, determinando correlações entre variáveis. É explicativo porque justifica e esclarece as razões da ocorrência de um fenômeno (VERGARA, 2007).

### **2.2 Procedimentos metodológicos**

A metodologia utilizada para este estudo se embasou num levantamento bibliográfico, com um embasamento em análise de materiais acadêmicos publicados, como livros, teses, revistas, artigos, sites acadêmicos confiáveis, entre outros (GIL, 2019).

Para isso, a busca por diversos autores, com citações, de épocas diferentes, visou apresentar as conceituações e contextualizações dos principais aspectos que envolvem a instrução explícita. A partir disso, a observação das lacunas que ainda existem no âmbito do ensino de pronúncia de inglês como L2 requerem discussões e análises acerca de aspectos pertinentes à área, com vistas a elevar a gama de estudos sobre o tema.

Assim, a elaboração e o caminho percorrido metodologicamente seguiram as seguintes fases: terminou-se o tema do estudo, estabeleceu-se o problema norteador da pesquisa; determinou-se o objetivo do estudo; buscou-se na literatura de informações e coleta de dados; analisaram-se criticamente os estudos, as interpretações e sintetizaram-se os resultados do estudo. E por fim, determinaram-se os descritores: Instrução explícita. Competência comunicativa. Pronúncia. Fonética e fonologia. Inglês.

## **CAPÍTULO 3 – AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE: ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Este capítulo visa dar uma fundamentação à análise e discussão, do ponto de vista do professor que se capacita para o ensino de línguas. Assim sendo, propõe-se a discorrer sobre as percepções das competências sob o olhar da LA, por meio de dados de alguns estudos já realizados, de forma empírica, dentro da área de investigação do papel da instrução explícita no ensino de pronúncia de inglês como L2 e as competências do professor de LE.

Para Basso (2001) e Silva, Rocha e Sandei (2008), competências são entendidas como a capacidade de realizar, de saber fazer, é a potencialidade de atuação de certas situações e diante de certas atitudes, por meio de utilização de conhecimentos prévios e desenvolvidos.

Perrenoud (2001) discorre de modo semelhante que as competências se referem a um sujeito ser capaz de agir de modo eficaz em um certo tipo de situação, embasado em conhecimentos, mas sem se restringir a eles, uma vez que as competências englobam a potencialidade de gerar mobilização de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações, que visam dar solução, de modo pertinente e efetivo, a muitos cenários da vida.

Perrenoud (2001), ainda sobre competências, afirma que saberes são um agrupamento de conhecimentos que demonstram certa unidade em face de suas fontes e objetivos, pois eles, conforme Sadalla et al (2002), podem se unir de acordo com diferentes ordens e tipologias, como conhecimento científico, erudito, do senso comum e empírico, dentre outros. Por isso, é essencial frisar que o professor assume a apropriação dos saberes e conhecimentos, de modo exclusivo e intrínseco, cuja construção e desconstrução ocorrem no dia a dia.

### **3.1 As competências do professor de LE para sua formação continuada**

Na atualidade, a formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras (LE) requer destes educadores múltiplas habilidades, competências e saberes para desenvolverem uma prática pedagógica que promova o senso crítico e a organização, para aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem de línguas. Porém, hoje o maior desafio para os professores está em como planejar e aplicar currículos e cursos que desenvolvam competências para o exercício pleno da profissão de lecionar (BARCELOS, 2006).

Segundo Veiga (2006), ensinar consiste em um trabalho que abrange elementos articulados: professor, aluno e conhecimento. Para este autor, nem sempre é consenso entre os professores sobre o entendimento do que é ensinar. Contudo, pode-se observar que há

elementos que coincidem e se responsabilizam pelas particularidades essenciais para entender o ensino no contexto educacional. São eles:

- Intencionalidade: associa-se à educação, à sociedade e à convivência social;
- Interação e compartilhamento: refere-se a um processo mútuo entre ensino e trabalho entre pessoas, construindo relações concretas entre elas;
- Afetividade: é representada por um processo de troca entre as pessoas para criar um ambiente humanizado e adequado a processo de ensino-aprendizagem;
- Construção de conhecimento e rigor metodológico: cabe ao sujeito construir o conhecimento e cabe ao professor gerar situações e formas de vincular o conhecimento à realidade do aluno e à sua prática social de modo mais vasto;
- Planejamento didático: refere-se aos objetivos a planejar e atingir e cabe ao professor alcançar os objetivos gerais da educação para certo nível de ensino.

Tais fatores mostram que o ensino engloba muitas e diferentes fatores, o que requer do professor competências essenciais a se construir no processo de formação profissional, na qual ser professor exige muito além do pleno domínio dos conteúdos e conhecimentos sobre uma dada matéria escolar (VEIGA, 2006).

Um dos caminhos para desenvolver e aprimorar tais competências é se conscientizar, enquanto professores, sobre nossas crenças, para uma abordagem apropriada ao ensino (ALMEIDA FILHO, 1993) e sobre as crenças dos alunos, para que se inicie um processo de construção providencial e estruturada da formação crítico-reflexiva. Mateus et al (2002) enfatiza que é preciso se precaver quanto a isso, pois é essencial que haja a promoção do aprimoramento das competências desejadas para o ensino, de modo que o professor não legitime somente suas próprias crenças, mas possa mergulhar nas crenças dos alunos.

A preocupação em formar professores de línguas reflexivos nasceu da promulgação de estudos que evidenciam a pouca ou nenhuma experiência didático-pedagógica, que capacita muitos professores ao ato de dar aula de LE. Na maior parte dos casos, tal experiência, que é escassa, segue um sistema de crenças e prováveis e conjeturas que complicam e impedem o aprimoramento do vasto processo de ensino-aprendizagem de LE (FARIA, 2010).

Os primeiros estudos sobre a reflexão no Brasil tiveram o impulso da teorização de Paulo Freire, que repercutiu pelo mundo. Internacionalmente, Dewey e Schön destacam em seus estudos a prática reflexiva nas últimas décadas. Para Dewey (1933), a ação reflexiva considera a prática de forma ativa, sempre considerando o contexto de inserção de tal ação. O autor se refere a três atitudes a se tomar para o professor aderir a ação reflexiva. De início, o



professor precisa *estar aberto* a críticas, para assumir o erro e refletir sobre esse erro. Depois, o professor precisa aderir um *senso de responsabilidade*, para analisar os impactos de sua prática cotidiana de seus alunos. Por fim, o professor deve *ser sincero*, pois tal sinceridade diz respeito a nada mais do que a fusão das duas primeiras atitudes apontadas por ele.

Schön (1983) determina a diferença da reflexão *na ação* e reflexão *sobre a ação*, além da crítica à noção positivista de “racionalidade técnica”, na qual os profissionais resolvem problemas instrumentais, apontando os meios técnicos mais adequados para os fins propostos. Este autor também contribui para a prática reflexiva contemporânea, que sofreu crítica inicial ao ver a reflexão como um ato apenas individual. Ortenzi (1997) salientou em seu estudo que a reflexão ocorre em meio à prática social e coletiva do ensino-aprendizagem.

Quanto à concepção das competências, ao se inserirem no âmbito de atuação e investigação da Linguística Aplicada (LA), Almeida Filho (2005) salienta que as competências do professor de LE perpassam para além da aplicação das teorias linguísticas, mas como uma área de investigação que visa à investigação da linguagem em seu contexto social real. Para isso, esta análise fundamenta o modelo teórico sob proposição de Almeida Filho (2006, 2004, 1999, 1993), além de modelos de outros estudiosos que tomaram Almeida Filho como fonte inspiradora, pois exibem as classes que são consideradas desejáveis ao profissional atuantes no processo de ensino-aprendizagem de LE.

De acordo com Almeida Filho (2005), quando um professor se põe no lugar e momento de ensinar, unifica todos os conhecimentos informais previamente construídos a percepções, intuições, memórias, sacadas, imagens e crenças até conjeturas teóricas explícitas, configurando atitudes a serviço desse ensino para embasar todas as decisões tomadas.

A “qualidade, natureza ou textura do processo de ensino-aprendizagem irá depender da união de uma ou mais cinco competências básicas”: *linguístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional*. Almeida Filho (2006, 2004, 1993), ensinar requer que o professor possua mínimas competências linguístico-comunicativa e implícita. A saber:

A primeira, a *competência linguístico-comunicativa*, propiciará ao professor o ensino do que se sabe sobre a língua e abranger os alunos num enredo de linguagem na língua-alvo.

A segunda, a *competência implícita*, proporcionará a ação espontânea para o ensino por intermédio de procedimentos considerados adequados.

A terceira, a *competência teórica*, é desenvolvida à medida que o professor progride profissionalmente, elevando suas possibilidades de desenvolver processos de ensinar e aprender línguas, com base em teorizações de autores e pesquisadores. Essa competência exige a

explicação por termos e teorizações explícitas e articuladas sobre a forma de se processar a ensino-aprendizagem de LE.

A quarta, *competência teórica*, possui interação com a *competência implícita* e visam o equilíbrio do “saber dizer” com o “saber fazer”, pulverizando a dicotomia teoria-prática. Por isso, deve-se iniciar simplesmente realizando (ensinando e aprendendo) e gradativamente aprendendo a explicar o processo de forma satisfatória.

A quinta, *competência aplicada*, se refere à competência do ensino que resume essas duas competências e é um mix de teoria e prática na medida a se ajustar num certo instante.

Para embasar o aprimoramento de cada competência e indicar nortes profissionais a se almejar, dispõe-se de uma *competência profissional*. Segundo Almeida Filho (2004), tal capacidade macrossistêmica de autorreconhecimento profissional e de reconhecimento de padrões nas redes sociais onde circulam, bem como da busca por se aperfeiçoar, consiste em dominar tais competências para se manter consciente de si e o outro.

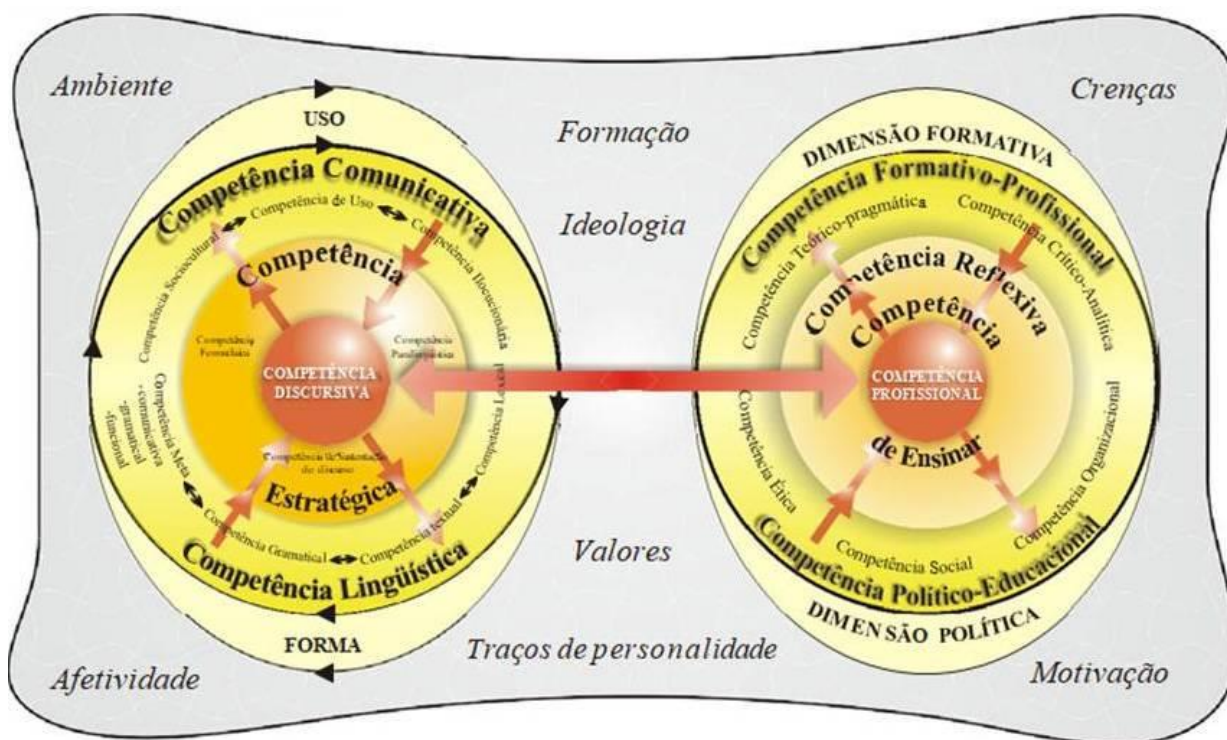
Saraiva (2005) indicou as cinco competências abordadas por Almeida Filho e as detalhou, assim como podem ser dissecadas nas abordagens dos estudos de Alvarenga (1999), Teixeira da Silva (2000) e Basso (2001). Contudo, um resumo mostrado de forma clara e objetiva por Concário (2007) merece ser pontuada por ser muito adequado a esta elucidação.

- Competência linguístico-comunicativa – é o conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos, habilidades na utilização da linguagem.
- Competência implícita – é o conhecimento pessoal que provém da experiência direta, como intuição e impressões, pois nem sempre pode se explicar;
- Competência teórica – é o conhecimento acadêmico/teórico sobre língua, linguagem, aprendizagem, ensino, que provém de outras pessoas.
- Competência aplicada – é o conhecimento de prática, aplicado pelo professor sobre o que ele conhece da teoria dos outros, de suas crenças e intuições implícitas.
- Competência profissional – é a habilidade para realizar as atividades almeçadas por um professor na relação com as instituições, com os colegas e com os alunos.

Observa-se que, descritas as competências, as habilidades na utilização da linguagem perpassam pelo fato de que de fato a associação entre estes termos é muito forte. Para ser um bom professor de LE, é preciso possuir determinadas habilidades, fazendo sobressair às demais a capacidade na língua alvo e a prática de ensino. Desenvolver tais habilidades se inicia ao formar o futuro professor ao longo do curso de sua graduação (VEIGA, 2006).

Sob inspiração do modelo apresentado por Almeida Filho (1993), Basso (2001) sugere um equacionamento das competências indispensáveis a um professor de LE, formada por duas faces, de acordo com o que se pode observar na figura 1:

Figura 1: As competências do professor de LE



Fonte: Basso (2001, p. 136)

A primeira face mostra as competências do professor no que se refere 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*, compreendida pela *Competência de Ensinar* e pela *Competência Reflexiva*, que consiste na aptidão de reflexão e de busca por solucionar problemas do dia a dia. Almeida Filho (1993) não aceita uma competência reflexiva autônoma, pois enxerga a reflexão apenas como uma ferramenta essencial da competência profissional.

Por último, segundo a autora, alcança-se a dimensão maior da *Competência Profissional* que consiste na educação visando o futuro, para modificar o presente, de modo a não ser apenas aquilo que informa, mas aquilo que forma; de modo a não ser o que repassa apenas um código, mas aquilo que mostra um ou mais rumos aos alunos para se modificar por meio de novos contornos de possibilidades solícitos pela nova língua (BASSO, 2001).

Basso (2001) optou por não usar o conceito "competência aplicada" por dois motivos básicos: porque ele se percebe no conceito de competência reflexiva, proposto pela autora; e

porque a palavra "aplicada" poderia gerar confusão quanto às teorias linguísticas aplicadas. Obviamente, sempre se poderá desviar das limitações das ressignificações quando surgirem.

### **3.2 Uma perspectiva crítico-reflexiva das competências do professor de LE**

Neste item, um panorama de estudos empíricos realizados na Universidade de Brasília (UnB) sobre competências do professor de LE será mostrado, considerando a importância da investigação, a reconstrução e o desenvolvimento das competências crítico-reflexivas e de comunicação de professoras pertencentes a um curso de instrução explícita de pronúncia.

No programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, realizaram-se oito estudos empíricos de mestrado sobre as competências do professor de LE. Bandeira (2003) estudou as movimentações espontâneas nas aulas de um professor de línguas, apontou essas teorias, chamadas de “teorias informais”, e as separou em quatro fortes variáveis: crenças, memórias, percepções e atitudes. Já Ferreira (2004) avaliou as ações na Abordagem por Competências, sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, enfocando nas implicações das bases dos Parâmetros de avaliação e em seus impactos prático-pedagógicos.

Moura (2005) estudou a competência linguística e comunicativa do professor de LE, e frisou que essa competência não deveria considerar só a construção de linguagem humana, fatores ligados à cognição, estrutura, funcionalidade e sociedade, mas também a compreende fatores afetivos e demais componentes subjetivos. O objeto de estudos de Targino (2007) foi analisar como se estrutura a competência teórica do professor de LE. Já Sant’Ana (2005) estudou a competência do professor de LE e desfez os componentes que remontam as capacidades e potencialidades de trabalho do professor de forma conscientizada sobre os motivos, a forma e os resultados da atuação laboral. Santos (2005) teve como premissa a análise da competência profissional do professor de línguas, e expeliu as dimensões de tal competência, como: a do conhecimento específico, a da política, a da ética e a da estética.

No que lhe diz respeito, Machado (2007) realizou um panorama das competências denominadas mínimas, que são competências minimamente essenciais para a atuação visando a aquisição da L- alvo. São elas: a competência implícita, linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional do professor em pré-serviço, por intermédio da prática de ensino e estágio supervisionado de inglês. Costa (2005) exibiu uma nova competência, chamada pela autora como competência estética, e buscou entender e avaliar as colaborações da linguagem estética para ensinar e aprender as significações de LE (inglês) em um dado contexto.

Bomfim (2005) realizou um estudo que apresentou as características dos principais fatores psicológicos, afetivos e emocionais que podem causar impactos ao desenvolver as competências linguísticas de comunicação em LE (inglês) de alunos com idade entre quarenta e sessenta anos, para apontar os dificultadores e os facilitadores identificados pelos alunos para que seja possível a comunicação satisfatória no modo oral, com uso de vocabulário e estruturas recém-aprendidos, tanto na sala de aula quanto em circunstâncias do cotidiano.

O estudo de caso feito por Falcomer (2009) buscou avaliar o perfil de competências de um grupo de professores e averiguou marcas de penetrabilidade a transformações na avaliação feita pelos professores do curso no instante de seu término. As ferramentas para colher dados foram entrevistas privadas, uma entrevista em grupo registrada em vídeo, registros escritos, sessões de reflexão e documentos oficiais. Os resultados propõem que, no começo do curso de formação, os professores que participaram da pesquisa atuavam de forma preponderante motivados por sua competência implícita e possuíam uma reduzida competência teórica. Ao término do curso, os resultados demonstraram indícios de mudanças nas competências linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional dos envolvidos no estudo.

Kol (2009) realizou sua pesquisa que visou fazer a avaliação das competências de uma equipe de quatro professores de língua inglesa, identificando o nível de alinhamento entre as competências implícita, teórica e aplicada de professores, com experiências profissionais que vão de dois a dez anos. O autor verificou que, mesmo não tendo formação ou qualquer experiência profissional para ensinar inglês como língua estrangeira, os resultados do grupo de comparação foram muito similares ao dos professores mais experientes, sugestionando que o nível de conhecimentos técnico-teóricos requeridos pelo Teaching Knowledge Test (TKT) não dá a ela a sustentação como evidência de qualificação profissional, já que a avaliação feita aos candidatos com peso nas competências implícitas e linguístico-comunicativas não fornece distinções evidentes entre leigos e profissionais, e entre profissionais muito renomados e os que possuem qualificação formal mediana, ou totalmente pífia.

Além desses, desenvolveram-se outros estudos calcados no empirismo, possuindo base nas competências almejadas para o aprendizado de línguas a alunos. Desses estudos sobre as competências, pode ser destacado o de Ribeiro (2009), que procurou dar conscientização ao aluno sobre seu novo patamar de protagonismo no âmbito da contemporaneidade do ensino-aprendizagem de línguas. Ribeiro (2009) fez uma pesquisa-ação com alunos de línguas, para haver uma interação dialógica com os partícipes do estudo, visando alcançar uma postura sistêmica ao longo do estudo, com foco no diagnóstico, na intervenção e no fortalecimento do

processo de ensino-aprendizagem, para aprimorar sua competência acadêmica para tentar a reconstrução identitária como o novo aprendiz de língua estrangeira (inglês).

Assim, a cerca da análise dos estudos citados, Faria (2010) dissecou que existem lacunas no local de busca de conhecimento quanto ao ensino e à pesquisa, demonstrando que, embora o objetivo principal seja buscar a investigação dos reflexos que um curso de formação de professores, cuja base era o ensino explícito de pronúncia, a competência comunicativa de professores de línguas ainda é uma área que requer muito ser estudada.

### **3.3 Competências comunicativas sob a perspectiva da LA**

A Linguística Aplicada (LA) analisa a linguagem em uso, em diversos contextos e com objetivos comunicativos diferentes. Sob perspectiva da LA, adquire-se a competência comunicativa através de uma abordagem de comunicação enfocada no sentido antes da forma.

No âmbito educacional, Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky (2002) mencionam que, nos anos 1990, fortaleceram-se questionamentos e pesquisas sobre profissionalizar a atuação do professor. Ao colaborar com a visão de Perrenoud (2001), estes autores frisaram a relevância para o aprimoramento de estudos direcionados aos conhecimentos do professor, visando uma relação dialética entre teoria e prática, que assegure que o magistério se conceba de modo pleno como uma profissão e que haja legitimação e efetividade da atuação do professor. Deste modo, os conhecimentos do professor perpassam pela entendimento dos conceitos de saberes e competências desse profissional.

De acordo com Perrenoud (2001), saberes são o agrupamento de conhecimentos que mostram determinada unidade devido a suas fontes e objetivos, pois os mesmos, segundo Sadalla et al (2002), podem se unir de acordo com diversas classes e tipologias, como saberes científicos, eruditos, do senso comum e da experiência, dentre outros. É essencial que se observe que o professor se mune dos saberes de modo exclusivo e subjetivo, pois os mesmos se constroem e desconstroem na prática.

No que tange à atuação docente, Monteiro (1986) aborda a dicotomia teoria/prática, ao frisar o papel que esses saberes, teóricos e práticos, associam-se sem ambiguidades na profissionalização do ato de ensinar. E enfatiza a fusão dos conhecimentos docentes provenientes em especial da reflexão, reforçando a importância da prática crítico-reflexiva na formação continuada do professor (SMITH, 1992).

Para Sadalla et al (2002), o caráter reflexivo permite uma relação apropriada entre saberes e competências, pois, na falta da reflexão, esses conceitos estariam associados a

habilidades unicamente técnicas. Para Perrenoud (2000), as competências visam a capacitação do incentivo de inúmeros recursos cognitivos para tratar de determinadas situações.

Assim, para Sadalla et al (2002), compreende-se a competência do professor não como um saber ou uma atitude, mas como um capacitador de mobilização de certos saberes, atitudes e esquemas de pensamento, como recursos de ação para adequação de certas situações. Nessa teoria prática, o professor se afasta da função de “um mero técnico da educação” que deve lidar com conhecimento e habilidades para passar conhecimento aos alunos, repensando e refletindo sobre sua prática, abraçando o caráter ativo e criativo no processo de ensino-aprendizagem e fomentando saberes e competências em sua prática disciplinar.

No âmbito da Linguística Aplicada, a terminologia “competência comunicativa”, abordado por Hymes (1967, 1972), confronta-se à ideia de “competência”, tratada por Chomsky (1957, 1965), cuja gramática é autônoma e independente do significado, além de ser representada de modo abstrato do conhecimento da língua que o falante nativo carrega, permitindo-lhe desenvolver e compreender os construtos formais de uma (MITCHELL & MYLES, 2002). Opondo-se a isso, Hymes (1967, 1972) declara que, além da competência gramatical, a competência linguística consiste numa competência sociolinguística ou pragmática, atrelada à utilização da linguagem, abraçando os falantes da língua e questões situacionais, de adequação e registro, dentre outros. Baseado nessa noção de competência comunicativa, Celce-Murcia e Olshtain (2000), Canale e Swain (1980) e Canale (1983) realizaram análises sobre as construções educacionais.

Neste contexto, Alvarenga (1999) discorre sobre competência comunicativa ser a capacidade de interação do professor com seus alunos na prática da língua alvo, visando proporcionar a esses alunos o amplo desenvolvimento de suas próprias competências linguísticas, com a contribuição de seu professor como capital. Para isso, requer-se que o professor tenha a liberdade para “correr riscos”, já que, ao se enfatizar o trabalho em comunicação, podem ocorrer muitas coisas, isto é, inúmeras palavras ou circunstâncias podem surgir, o que requer que o professor possua elevado potencial para a produção da linguagem em contextos de utilização e de comunicação.

### **3.4 A pronúncia e a abordagem comunicativa**

A abordagem comunicativa não consiste num grupo de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adesão de princípios amplificados enfocados no processo, nas formas específicas de se aprender e de se ensinar outra língua (ALMEIDA FILHO, 2011). No contexto

teórico do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), a pronúncia se mantém à margem da agenda de pesquisa e do ensino de línguas, pois o enfoque a ela é restrito a quando há danos ao significado do entendimento, mostrando que o ensino de pronúncia precisa ir além do desejável, devido aos benefícios que há numa pronúncia adequada. Contudo, perpassa além da comunicação básica e se projeta a fatores de aceitação e recepção positiva do novo falante. Disso se conclui que a defesa ao fortalecimento e à união de elementos explícitos de pronúncia no currículo dos cursos de formação de professores de LE no Brasil pode ser integrada ensino regular de língua estrangeira (VEIGA, 2006).

Ao passo em que alguns erros podem não abalar o entendimento daquilo que é dito, eles podem contribuir para prejudicar a comunicação sob um prisma sociolinguístico. Mesmo se sabendo que o inglês hoje é mais usado como língua franca do que como língua nativa, é preciso ponderar que nativos comporão o grupo dos interlocutores dos alunos e professores. E em especial aos nativos, problemas de pronúncia podem gerar incômodo e desinteresse, criando um julgamento negativo sobre o nível intelectual do interlocutor, além de estigmatizar o falante, que, ao observar sua deficiência nesse aspecto, pode ser impactado diretamente em seu nível de autoconfiança e em seu filtro-afetivo. Tudo isso causa graves problemas de comunicação, e não secundários como mantêm muitos, que enfocam apenas no ato de entender e ser entendido.

O ensino da pronúncia é essencial para melhorar a acuidade. Elliot (1997) apresenta em seu artigo denominado “*On the teaching and aquisition of pronunciation within a communicative approach*”, que o insumo por si só não basta para aprimorar a pronúncia do falante. Os resultados exibiram que a pronúncia dos participantes se aperfeiçoou quando se submeteram ao ensino explícito de pronúncia. As técnicas em uso no estudo de Elliot são parecidas com as utilizadas no curso onde estudaram os participantes da pesquisa, abrangendo o contraste de sons entre a L-alvo e a língua mãe, e explicando sobre a distribuição dos alofones e referenciando-a aos órgãos compreendidos na fala (VEIGA, 2006).

Esses resultados desta análise surgem da coleta de relatos realizada pelos estudiosos antes e ao fim dos cursos de formação continuada de professores, calcados na instrução explícita de pronúncia, de modo a apresentar os impactos exercidos por ele sobre a competência comunicativa das professoras participantes. Tais resultados indicam ganhos consideráveis em especial quanto à segurança conquistada ao falar a língua estrangeira e ao instruir os alunos sobre a pronúncia e entonação da LE em sala de aula.



## CONCLUSÃO

Este estudo abordou o papel da instrução explícita no ensino de pronúncia de inglês como L2 e as competências do professor de LE. Para esta abordagem, faz-se necessário responder com quais competências o professor pode contribuir para melhor desenvolver aspectos fonético-fonológicos com seus alunos de língua inglesa, de forma mais eficaz para melhor rendimento e aprendizado. Para responder, sugeriu-se como hipótese se seria possível que a mudança de paradigma, da antiga busca pela forma nativa de se falar um idioma, para a atual compreensão sobre os índices de inteligibilidade e compreensibilidade da fala dos aprendizes fosse fator preponderante para o aprimoramento mais efetivo dos estudos de L2.

Como foi analisado ao longo do estudo, a resposta se dá ao passo que, mesmo alguns erros podendo não abalar o entendimento daquilo que é dito, eles podem prejudicar a comunicação sob um prisma sociolinguístico. Mesmo o inglês hoje sendo mais usado como língua franca do que como língua nativa, é preciso ponderar que nativos também compõem o grupo dos interlocutores dos alunos e professores e, com isso, problemas de pronúncia podem irritar e incomodar, gerando um ambiente negativo sobre o nível intelectual do interlocutor, bem como estigmas, que pode recair sobre ele, causando abalos em seu nível de autoconfiança e graves problemas de comunicação.

Este estudo alcançou seu objetivo central, que foi realizar um levantamento do que tem sido abordado pelos pesquisadores de linguística aplicada no campo da instrução explícita, observando as lacunas ainda existentes no âmbito do ensino de pronúncia de inglês como L2, assim como discorreu sobre as competências comunicativas de professores de língua inglesa para a formação continuada, crítico-reflexiva, com base em paradigmas teóricos, práticos e metodológicos da Fonética e fonologia do inglês. Também abordou os objetivos dos trabalhos estudados nesta obra e como eles definem a instrução explícita, tal como discorreu sobre os elementos e as teorias desenvolvidos pelos autores, apontando o papel das competências de comunicação e crítico-reflexivas do professor de L2.

Além de ter que possuir conhecimento amplo e robusto do conteúdo de sua graduação, o professor deve ter outras competências, compreendendo todos os que compõem a rede de ensino: instituição, direção, funcionários, colegas de profissão, alunos e pais de alunos. E para discorrer sobre tais competências do professor de línguas, uma das primeiras competências que nos vêm à mente é a competência linguística. Contudo, esta é só uma das que se necessitam para uma boa atuação. As competências são muitas, conforme foram abordadas ao longo do estudo, e oferecem benefícios reais para a prática docente, pois o professor que reflete sobre

suas próprias competências, procurando desenvolvê-las de modo adequado, será projeto profissionalmente melhor do que aqueles que não se importam em sanar suas dificuldades.

Este estudo conclui que a instrução explícita de pronúncia, tal como é essencial para o processo de ensino-aprendizagem ao aluno, pode se mostrar uma importante ferramenta para desenvolver e amplificar a competência comunicativa dentro dos cursos de formação (e atualização) de professores de línguas, uma vez que competência comunicativa é entendida como parte essencial de uma boa pronúncia. Deste modo, as competências devem ser estudadas e aperfeiçoadas, assim o alcance dos objetivos da prática docente no que tange à melhora do processo de ensino-aprendizagem de LE para um de um ensino de língua com qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERCROMBIE, D. **Problems and principles: Studies in the teaching of English as a second language.** New York: Longmans, Green, 1956.

ALBUQUERQUE, J. I. A. **Caminhos Dinâmicos em Inteligibilidade e Compreensibilidade de Línguas Adicionais: Um Estudo Longitudinal com Dados de Fala de Haitianos Aprendizes de Português Brasileiro.** Tese (Doutorado) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

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.

\_\_\_\_\_. (2011) **Linguística Aplicada-Ensino de Línguas & Comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª edição.

ALVARENGA, M. B. Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com reconhecido Nível Teórico em Linguística 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.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo. *Instrução explícita.* In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo (org.). **Investigando os sons de línguas não nativas.** Editora da Abralín. Campinas, SP. 2021.

ALVES, U. K. Ensino de Pronúncia em Língua Estrangeira: Questões de Discussão a partir de uma Concepção de Língua como Sistema Adaptativo Complexo. **Revista Versalete**, v. 3, n. 5, p. 392-413, 2014.

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 de Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

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

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. (Org). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 280-316.

BAUER, Daniela de Almeida; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 287-314, jul./dez. 2011.

BARANGER, M. **Chaos, Complexity, and Entropy**: A physics talk for non-physicists. New England Complex Systems Institute, 2000. Disponível em: <https://necsi.edu/chaos-complexityand-entropy>, acesso em 04 dez 2020.

BASSO, E. A. **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.

BECKNER, C. *ET AL.* Language is a Complex Adaptive System: Position Paper. **Language Learning**, v. 59, suppl. 1, p. 1-26, 2009.

BISOL, L. Fonologia Lexical. In: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs). **Fonologia, fonologias** – uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 81-92.

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

BORBA, Valquíria Claudete Machado. O papel da interação entre a instrução implícita e explícita e do conhecimento do gênero textual conto de assombração no desenvolvimento da produção textual de contos de assombração. **Anais**. Universidade Federa de Alagoas. 2009. Disponível em: <[https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/Valqu%C3%ADria%20Claudete%20Machado%20Borba.pdf](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Valqu%C3%ADria%20Claudete%20Machado%20Borba.pdf)> Acesso em: 19 de outubro de 2024.

BYBEE, J. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

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.

CATFORD, J. C. Intelligibility. **ELT Journal**, Volume V, Issue 1, p. 7-15, 1950. Disponível em <https://academic.oup.com/eltj/article/V/1/7/424197>, acesso em 04 dez 2020.

CELCE-MURCIA, D.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. **Teaching Pronunciation** – A Course Book and Reference Guide. 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 2010.

CHOMSKY; N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper and Row, 1968.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The Internal Organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. (Ed.) **The Handbook of Phonological Theory**. New York: Wiley-Blackwell, 1995, p. 245-317.

CONCÁRIO, Marcelo. A consciência lingüística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. In: CONSOLO, Douglas A.; SILVA, Vera Lúcia T. (Org.). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. 1.ed. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 35-59.

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.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; GOMES, C. A. Teoria de Exemplares. In: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs). **Fonologia, fonologias** – uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, 2017, p. 157-168.

CRISTÓFARO, Thaís. **Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. Editora Contexto. São Paulo, SP. 1998.

CRUZ, N. C. Inteligibilidade e o Ensino da Pronúncia do Inglês. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (Orgs.) **O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 239-252.

D'ANGELIS, W. R. O alinhamento pró-Estados Unidos da Fonologia no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, 2004.

DE BOT, K; LOWIE, W; VESPOOR, M. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation Fundamentals** – Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

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

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

ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. **Studies in second language acquisition**, v. 27, n. 1, p. 141-172, Mar. 2005.

EULER, S. Approaches to Pronunciation Teaching: History and recent developments. *In*: SZPYRA-KOZŁOWSKA, J. E.; GUZ, E. P.; STEINBRICH, P.; SWIECINSKI, R. (Eds.) **Recent Developments in Applied Phonetics**. Lublin: Catholic University of John Paul Press, 2014, p. 35-78.

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

FARIA, Fernando Augusto Torres de. **O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita de pronúncia em um curso de formação continuada de professores de línguas**. Universidade de Brasília Instituto de Letras - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. – Brasília, 2010. 145 f.

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)**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FOOTE, J. A.; TROFIMOVICH, P. Second language pronunciation learning. *In*: KANG, O.; THOMSON, J.; MURPHY, J. M. **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. London: Routledge, 2017, p. 75-90.

GARAY, R. G. **O Fonema – Linguística e História**. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GILBERT, J. **Clear Speech** – Pronunciation and Listening Comprehension in North American English. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. A evolução dos estudos em Fonética e Fonologia e o ensino de pronúncia em língua inglesa. **LaborHistórico**. Rio de Janeiro, 7 (2): 147-182, maio | ago. 2021.

GOMES, M. L. C.; BRAWERMAN-ALBINI, A.; ENGELBERT, A. P. P. F. The Perception of Vowel Epenthesis and Word Stress in an English as a Lingua Franca Context. **Copal Concordia Working Papers in Applied Linguistics**, 5, p. 185-202, 2014.

GONCALVES, A.; SILVEIRA, R. Intelligibility research in Brazil: Empirical findings and methodological issues. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 51-81, 2015.

HORA, D.; VOGLEY, A. Fonologia Autossegmental. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.). **Fonologia, fonologias** – uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 61-80.

HULSTIJN, J. H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, **Cambridge (U.K.)**, v. 27, p. 129-140, 2005.

HWA LEE, S. Fonologia Gerativa. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.). **Fonologia, fonologias** – uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 31-46.

ISAACS, T. Shifting sands in second language pronunciation assessment research and practice. **Language Assessment Quarterly**, n. 15, p. 273-293, 2018.

JAKOBSON, R.; FANT, G. M.; HALLE, M. **Preliminaries to Speech Analysis** – The Distinctive Features and their Correlates. 3rd. Ed. Cambridge: The MIT Press, 1963.

JAKOBSON, R.; HALLE, M. **Fundamentals of Language**. Reprint of 2nd Ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.

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

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**. 2(3): 49-8. 2015.

KELLY, L. G. **25 Centuries of Language Teaching 500 BC – 1969**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.

KENWORTHY, J. **Teaching English Pronunciation**. Harlow: Longman, 1987.

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

LARSEN-FREEMAN, D. Second Language Acquisition, WE, and language as a complex adaptive system (CAS). **World Englishes**, v. 37, n. 1, p. 80-92, 2018.

LIMA JR., R. M.; ALVES, U. K. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 27-56, 2019. DOI Disponível em: <<https://doi.org/10.21165/gel.v16i2.2417>>. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

MAGALHÃES, José; BATTISTI, Elisa. Fonologia Métrica. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.). **Fonologia, fonologias** – uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 93-107.

MAUTZENER, C. L.; MIRANDA, A. R. M. Teoria dos Traços. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs.). **Fonologia, fonologias** – uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 47-62.

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 de 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 Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002.

MILAN, P. **Efeitos do treinamento perceptual na percepção e produção dos heterotônicos por aprendizes brasileiros de espanhol.** Tese (Doutorado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019.

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.

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.

MUNRO, M.; DERWING, T. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language learning**, v. 45, n. 1, p. 73-97, 1995.

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

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.

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

PENNINGTON, M. C. **Phonology in English language teaching.** London: Longman, 1996.

PIERREHUMBERT, J. B. What People Know about sounds of languages. **Studies in the Linguistic Sciences**, v. 29, n. 2, p. 111-120. Urbana-Champaign, 2000.

PIKE, K. **The Intonation of American English.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

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

ROD, R.; HAY, J.; JANNEDY, S. **Probabilistic Linguistics.** Cambridge: The MIT Press, 2003.

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. 2002.

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



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

SARAIVA, Pedro S. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional de ensinar LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27ª. Edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, p. 129-158, 1990.

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

SCHWARTZHAUPT, B. M. **Testing intelligibility in English**: the effects of Positive VOT and contextual information in a sentence transcription task. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, 2015.

SCHWINDT, L. C; COLLISCHONN, G. Teoria da Otimidade. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs). **Fonologia, fonologias** – uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 141-156.

SIFAKIS, Nicos. Principles and challenges of ELF for EFL teaching and teacher education: the ELF-awareness perspective. *In*: CAVALHEIRO, Lili (Ed.). **Preparing English language teachers for today's globalized world**. (pp. 27-45). V.N. Famíliação: Húmus. 2018.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. A. 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.

SILVEIRA, R.; SCHADECH, T. S. Inteligibilidade e o Ensino da Pronúncia: Interface entre Pesquisa e Pedagogia. *In*: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (Orgs.) **O Jeitinho Brasileiro de Falar Inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 253-272.

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**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TENANI, L. Fonologia Prosódica. *In*: MAUTZENER, C. L.; HORA, D. (Orgs). **Fonologia, fonologias** – uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017, p. 109-123.

TRUBETZKOY, N. A Fonologia Atual. *In*: DASCAL, M. (Org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística. Vol. II** – Fonologia e Sintaxe. Campinas: IEL-UNICAMP, p. 15-35, 1981. Originalmente publicado em 1933.

VEIGA, Ilma P. A. **Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa.** In: VEIGA, Ilma P. A. *Lições de didática.* Campinas: Papirus, 2006. p. 13-33.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ZIMMER, M. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista.** 2004. 187f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

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