



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

José Roberto Alves Barbosa

**Abordagem do professor de inglês em relação aos
“erros” de pronúncia dos aprendizes**

**Fortaleza - CE
2007**

José Roberto Alves Barbosa

Abordagem do Professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Lingüística, do Programa de Pós-Graduação em Lingüística, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão

Fortaleza – CE

2007

ABORDAGEM DO PROFESSOR DE INGLÊS EM RELAÇÃO AOS “ERROS” DE PRONÚNCIA DOS APRENDIZES.

Essa Tese de Doutorado foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, defendida e aprovada em 04 de dezembro de 2007, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da referida Universidade.

Autorizo, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

José Roberto Alves Barbosa
Autor

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)
Orientadora/Presidente

Dra. Ivone Tavares de Lucena (UFPB)
Examinadora

Dr. Antonio Luciano Pontes (UECE)
Examinador

Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
Examinadora

Dra. Emília Maria Peixoto Farias (UFC)
Examinadora

Lecturis salutem”

**Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC_____**

B198a Barbosa, José Roberto Alves.
 Abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia
dos aprendizes / por José Roberto Alves Barbosa. – 2007.
 213 f. : il. ; 31 cm.
 Cópia de computador (printout(s)).
 Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Fortaleza(CE),
04/12/2007.
 Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Silva de Aragão.
 Inclui bibliografia.

1-LÍNGUA INGLESA – PRONÚNCIA ESTRANGEIRA. 2- LÍNGUA INGLESA – ESTUDO E ENSINO(SUPERIOR) –
FALANTES DE PORTUGUÊS.3- LÍNGUA INGLESA – ERROS. I- Aragão, Maria do Socorro Silva de,orientador.
II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Lingüística.III- Título.

CDD(21^a ed.) 428.2469

38/07

Dedico

Aos meus pais, Adalberto e Zilma, pelo apoio em todos os momentos da vida.

A minha esposa Alda, com quem compartilho sonhos e frustrações.

Aos meus filhos Lucas e Sofia, dádivas divinas que preenchem meus dias de luz e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me possibilitado o interesse pela Palavra, por meio da qual, Ele tanto se oculta quanto se revela.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por criar oportunidades para que eu buscasse a capacitação docente, com vistas à melhoria do ensino e da pesquisa nessa instituição.

A Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão, pela disponibilidade e presteza em orientar-me, cuja paixão pelos estudos lingüísticos me inspirou a levar esse trabalho adiante.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFC, que abriram leques para que eu percebesse as múltiplas possibilidades da investigação em Lingüística.

Aos professores que colaboraram com esta pesquisa, por compreenderem a relevância desse tipo de investigação para a interpretação dos processos que envolvem o ensino/aprendizado de línguas.

Aos colegas de curso, com quem partilhei leituras, seminários, bibliografias e citações, mas, também, risos, abraços e momentos de descontração.

BARBOSA, José Roberto Alves. **Análise da abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes**. Fortaleza, 2007. 217 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará.

RESUMO

A pronúncia sempre esteve na pauta das discussões do ensino/aprendizado de línguas. Na conjuntura atual, marcada pela necessidade de rupturas paradigmáticas (KUHN, [1970] 1998) na proposta do ensino de inglês como língua internacional (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997, 2006), percebemos um tratamento bastante singular em relação à aquisição da pronúncia, cujas metas consideram a tolerância e a diversidade linguística (JENKINS, 2000). A partir dessa perspectiva, e em virtude de suas implicações para o ensino/aprendizado da língua, objetivamos, com este trabalho, analisar a abordagem do professor brasileiro bilíngüe de inglês, em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes. Para essa investigação, partimos do conceito de abordagem, conforme proposto por Almeida Filho (1993; 1999), baseado na noção de *habitus* de Bourdieu (1991). A pesquisa se inscreve em um paradigma interpretativista/qualitativa de investigação (TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1998 e MOITA LOPES, 1994), de cunho etnográfico (MOITA LOPES, 1996), que se propõe à identificação de como os sujeitos constroem e percebem os significados na interação sociolinguística. Para a realização desse estudo, contamos com a colaboração de quatro professores de inglês, do Curso de Letras, de uma determinada instituição de ensino superior. Após contato prévio, esses se dispuseram, de bom grado, a responder a um questionário e a terem suas aulas gravadas para análise posterior. A fim de ter uma representação mais ampla da questão, após a coleta, confrontamos, o posicionamento dos professores com a do material didático por eles utilizado. A pesquisa revelou a existência da tendência dos professores em buscar uma pronúncia “perfeita”, para os aprendizes, cuja meta se baseia na imitação de um suposto padrão “americano” e/ou “britânico” do inglês. Os “erros” comumente abordados, e observados em sala de aula, são, basicamente, os de inserção, substituição e generalização de sons, prioritariamente, os segmentais. No nível suprasegmental, em virtude de sua dificuldade de sistematização, o “erro” que recebe alguma atenção dos professores é o da transferência do acento lexical. Quando comparamos a abordagem do professor, com a do material didático, observamos que este se concentra na imitação dos sons suprasegmentais, enquanto que, os professores, enfatizam os segmentais. Observamos, também, que há um distanciamento, pelo menos de três dos quatro professores, da proposta de ensino/aprendizado da pronúncia do inglês como língua internacional. Resultante dessa abordagem acrítica, observamos ainda a ausência de um posicionamento que perceba, nos supostos “erros” de pronúncia dos aprendizes, a possibilidade de empoderamento social (FAIRCLOUGH, 1989), que aponte para aspectos identitários (CASTELLS, 1999) no processo de construção da contradiscursividade (PEIRCE, 1995) dos falantes bilíngües. Permanece, portanto, a antiga reprodução da crença de que os alunos que não são capazes de imitar o falante monolíngüe são linguisticamente deficientes.

|

Palavras-chave: Análise, abordagem, ensino, pronúncia, inglês, erro.

BARBOSA, José Roberto Alves. **Analysis of English teacher/professor’s approach in relation to learners’ pronunciation “errors”**. Fortaleza, 2007. 217 p. Thesis (Doctorate in Linguistics) – Post-Graduation Program in Linguistics, Federal University of Ceará.

ABSTRACT

Pronunciation has always been an important issue in language teaching and learning. Nowadays, in the search for a paradigmatic change (KUHN, 1999) as a proposal for English teaching as an International Language (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; CRYSTAL, 1997, 2006), we have seen a distinct perception in relation to pronunciation acquisition which takes into account aspects such as tolerance and diversity (JENKINS, 2000). From this perspective, and due the implication of it in language teaching and learning, we intend, with this work, to analyze English teacher/professor’s approach, associated to learners’ pronunciation “errors”. In order to perform this investigation, we have considered the concept of approach as presented by Almeida Filho (1993; 1999) based on Bourdieu’s (1991) *habitus* conception. The research is allied to an interpretativist/qualitative paradigm of research (TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1998 and MOITA LOPES, 1994), with an ethnographical tendency (MOITA LOPES, 1996), which aims at identifying how subjects negotiate and realize meaning in sociolinguistic interaction. To accomplish this study, we have counted with the collaboration of four English teachers/professors, of a Letras Course, in a specific university institution. After a previous contact, those teachers have accepted promptly to respond to a questionnaire and to have their classes recorded for posterior analysis. In order to have a wider representation of the situation, after collecting the material, we have confronted the didactic material used in classroom with teacher/professor’s positions. The research has revealed the existence of a strong predisposition, of those teachers, in achieving, for the learners’, a “perfect” pronunciation, based on the imitation of a supposed English “American” or/and “British” “native” speaker. The “errors” commonly approached and observed in classroom, are, basically, those of insertion, substitution and overgeneralization of segmental sounds. In the suprasegmental level, due to its difficult of systematicity, the “error” that has a special consideration in classroom, by these teachers, is the lexical accent transfer. When we compared teacher/professor’s approach with that of the didactic material, we have observed that the last emphasizes the imitation of suprasegmental sounds while the teachers/professors are more preoccupied with segmental imitation. We have also realized that three, of the four teachers, have no awareness of a pronunciation approach in English teaching as an International Language. Those teachers/professors do not have a critical view which views, in learners’ “errors”, the possibility of empowering them (FAIRCLOUGH, 1989), and the recognition of “errors” as identity markers (MOITA LOPES, 1998) in association with a counterdiscursive perspective on interlanguage pronunciation (PEIRCE, 1995). We have observed the reproduction of the antique belief that those learners who are not able to imitate the monolingual English speaker are linguistically deficient.

Keywords: Analysis, approach, teaching, pronunciation, English, error.

I am the escaped one,
After I was born
They locked me up inside me
But I left.
My soul seeks me,
Through hills and valley,
I hope my soul
Never finds me.

Poema inglês de
Fernando Pessoa

LISTAS

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – A aula de línguas como a ponta de uma iceberg..... | 22 |
| Figura 2 – A operação global do ensino/aprendizagem de línguas | 24 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Vogais do português..... | 41 |
| Quadro 2 – Vogais do inglês | 41 |
| Quadro 3 – Consoantes do português | 42 |
| Quadro 4 – Consoantes do inglês | 42 |
| Quadro 5 – Alfabeto de Fonética Internacional (IPA)..... | 62 |
| Quadro 6 – Atividades do Livro Intro | 67 |
| Quadro 7 – Atividades do Livro 1 | 69 |
| Quadro 8 – Atividades do Livro 2 | 70 |
| Quadro 9 – Atividades do Livro 3 | 73 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 13 |
| CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEITOS, RUPTURAS E IMPLICAÇÕES | 20 |
| 1.1 A COMPLEXIDADE DA AULA DE LÍNGUAS | 20 |
| 1.1.1 Conceptualização de abordagem | 22 |
| 1.1.2 As fontes da abordagem do professor..... | 25 |
| 1.1.3 Implicações da Análise de Abordagem para o ensino/aprendizagem de línguas | 26 |
| 1.2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS..... | 26 |
| 1.2.1 A pronúncia nas abordagens/métodos de ensino/aprendizagem de línguas..... | 26 |
| 1.2.2 O ensino/aprendizagem de línguas na Era Pós-método | 29 |
| 1.3 O “ERRO” E A INTERLÍNGUA NA PRONÚNCIA | 30 |
| 1.3.1 O “erro” e a interlíngua no estruturalismo e comunicativismo | 30 |
| 1.3.2 Tentativas de categorização dos “erros” dos aprendizes | 32 |
| 1.4 O ENSINO/APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL | 34 |
| 1.4.1 A relevância do ensino/aprendizagem do inglês nos dias atuais | 34 |
| 1.4.2 O Inglês como Língua Internacional: repensando conceitos e práticas..... | 35 |
| 1.4.3 Redimensionamento terminológico | 37 |
| 1.4.4 A pronúncia do Inglês como Língua Internacional | 38 |

1.5 ASPECTOS SEGMENTAIS E SUPRASEGMENTAIS

| | |
|--------------------------------------|----|
| DA PRONÚNCIA DO INGLÊS | 39 |
| 1.5.1 Aspectos segmentais | 40 |
| 1.5.2 Aspectos suprasegmentais | 43 |

1.6 A INTELIGIBILIDADE NO ENSINO DA PRONÚNCIA:

| | |
|---|----|
| UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE? | 46 |
| 1.6.1 O desenvolvimento do conceito de inteligibilidade | 46 |
| 1.6.2 O papel do professor no reconhecimento identitário das pronúncias dos aprendizes | 50 |

CAPÍTULO II – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:

| | |
|---|-----------|
| CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA | 56 |
| 2.1 Abordagem, contexto e sujeitos | 56 |
| 2.2 Procedimentos de coleta | 59 |
| 2.3 Material didático e professor: relações e posicionamentos | 63 |
| 2.4 Análise das atividades de pronúncia do material didático usado pelos professores | 65 |

CAPÍTULO III – OS “ERROS” DE PRONÚNCIA DOS APRENDIZES:

| | |
|--|-----------|
| O QUE FAZ E O QUE DIZ O PROFESSOR | 75 |
| 3.1 PROFESSOR 1 (P1) | 75 |
| 3.2 PROFESSOR 2 (P2) | 92 |
| 3.3 PROFESSOR 3 (P3) | 102 |
| 3.4 PROFESSOR 4 (P4) | 113 |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
|-----------------------------------|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 129 |
|--------------------------|------------|

| | |
|---------------------|------------|
| ANEXOS | 136 |
|---------------------|------------|

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Opções teóricas

Desde os seus primórdios, a sociolinguística tem se preocupado em oferecer contribuições significativas à educação. Labov (1969), já nos seus trabalhos iniciais, chamava a atenção para aquilo que denominou de “mútua e recíproca ignorância”, isto é, o fato de que os professores desconheciam as regras dos dialetos de seus alunos, e esses, por sua vez, não conheciam as regras do dialeto com que se defrontavam na escola.

Em relação ao ensino/aprendizagem de outras línguas, resultante de nossa experiência, como professor de metodologia de ensino de inglês, temos percebido ainda a existência desse tipo de ignorância a que se referiu Labov (op. cit.) na prática do ensino de idiomas. Os professores de inglês parecem desconhecer o processo de aquisição da língua, sem atentar para a naturalidade das realizações interlinguísticas, as quais, costumam ser tratadas como “erros”.

Além disso, quando se trata do inglês, os estudos de Phillipson (1992), Pennycook (1994) e Crystal (1997) têm apontado para uma abordagem de ensino/aprendizagem que conceba seu alcance internacional, deixando de restringi-la aos Estados Unidos e/ou Inglaterra. Essa língua, nessa perspectiva, seria uma espécie de Língua Franca, de modo que, não faria mais sentido associá-la a qualquer país específico, bem como distinguir, em sentido valorativo-padrão, o falante “nativo” em relação ao falante “estrangeiro”.

Essa alteração, de âmbito paradigmática (KUHN, [1970] 1998), implica em toda uma mudança terminológica, cujo parâmetro inicial, parte da substituição da expressão “Inglês como Língua Estrangeira” (EFL, em inglês) por “Inglês como Língua Internacional” (EIL, em inglês), seguindo proposição de vários autores, entre eles, Ellis (1997) e Crystal (2006) e dá preferência ao termo falante monolíngüe, ao invés de “nativo”, haja vista, como veremos mais adiante (RAJAGOPALAN, 1997; JENKINS, 2000).

Relevância da Pesquisa

A partir da abordagem de ensino de inglês, como língua internacional, nos propusemos, neste trabalho, a analisar um dos aspectos a que mais se costuma dar atenção do ensino/aprendizado de línguas: a pronúncia. A motivação, para essa pesquisa, partiu da experiência imediata através da ministração da disciplina metodologia de ensino de línguas. Partilhamos, com Celani (2001, p. 21), a preocupação de que venhamos a ter professores de inglês com

[...] habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo do processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática.

A busca por uma conscientização crítica dos professores, em seu aspecto formativo, objetiva evitar que estes sejam alvo dos modismos que ensejam o dogmatismo, por meio de métodos e abordagens importadas, que, muitas vezes, não se adequam às realidades locais dos alunos. Ciente disso, favorecemos, com este trabalho, que os professores de inglês repensem sua prática de ensino da pronúncia, sem deixar de atentar para a natureza sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem.

Como o ensino/aprendizado de línguas costuma envolver o domínio da oralidade, o tratamento dado aos “erros” na fala dos aprendizes, nem sempre percebe a natureza sócio-interacional da linguagem e do processo de aprendizagem. Por isso, é comum os professores, sob a influência de tendências audiolinguistas, colocarem ênfase demasiada na imitação do falante “nativo”. No entanto, reflexões que surgiram a partir dos trabalhos de Corder (1967) e Selinker (1972) têm questionado algumas das abordagens que desconsideram o “erro” como parte do processo de aquisição lingüística.

Os estudos desses autores possibilitaram uma reavaliação do que realmente pode ou não ser considerado “erro”. Isso porque no bojo teórico da Abordagem Comunicativa, o “erro” passou a ser visto como parte do processo natural de hipotetização do aprendiz durante a aquisição da língua. Sendo assim, os metodólogos comunicativistas, tais como McNerney &

Mendelsohn (1992), resolver enfatizar, no ensino da pronúncia, os aspectos suprasegmentais, por considerar que esses, e não os segmentais, teriam maior relevância na comunicação.

É significativa a contribuição do comunicativismo para o ensino/aprendizagem da pronúncia em sua diminuição da ênfase audiolingualista na precisão lingüística, deixando de supervalorizar os aspectos segmentais, e enfatizando os aspectos suprasegmentais da língua. Contudo, essa percepção não abandona ainda a tendência imitacionista no ensino da pronúncia. Ela tão somente altera o foco dos segmentais para os suprasegmentais, e, ainda que indiretamente, o falante “nativo” continua sendo o modelo a ser seguido.

Ciente dessas limitações do comunicativismo, e percebendo a necessidade de uma ruptura mais ampla no paradigma de ensino/aprendizagem da pronúncia do inglês, sentimos a necessidade de expandir um pouco mais as reflexões a respeito do assunto. Para tanto, resolvemos analisar a abordagem dos professores de inglês, identificando como lidam com a os “erros” de pronúncia dos aprendizes. A inquietação que nos levou a essa investigação é a constatação de que algumas práticas estão de certo modo cristalizadas na prática escolar que os atores pouco se apercebem de suas rotinas, fazendo-se necessário, conforme sugere Bortoni-Ricardo (2005), abrir a “caixa-preta” com vista à compreensão do que acontece no ambiente escolar, a fim de provocar rupturas.

Se viermos a compreender melhor o que ocorre no processo educacional, no que diz respeito ao ensino/aprendizado da pronúncia, poderemos, certamente, contribuir para dirimir alguns problemas interacionais que refletem na perda de confiança entre professor e aluno, os quais, são a gênese de conflitos que move rapidamente além das dificuldades de comunicação e se manifestam em trocas amargas que impedem o aprendizado efetivo da língua (ERICKSON, 1987). É preciso atentar, também, para a dimensão política dessas abordagens, adotando uma postura crítica (FAIRCLOUGH, 2001), com vistas à mudança social, principalmente, quando a voz do outro é cerceada por algum julgamento indiscriminado.

Como se sabe, é comum a categorização dos sujeitos a partir da pronúncia em consonância com um determinado modelo estabelecido. Tal julgamento deixa de ver que, o

“erro” de pronúncia do aprendiz, ou de qualquer falante, não tem, necessariamente, um caráter negativo, se a meta for a inteligibilidade. No caso de alguns “erros” de pronúncia, esses podem muito bem ser vistos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, como recurso estratégico do falante, na interação sociolingüística (FAERCH & KASPER, 1983; BARBOSA, 2000).

Mas quando vistos de outro modo, os “erros” de pronúncia dos falantes, especialmente no ambiente universitário, por se tratarem de futuros professores, favorecem à perpetuação da crença em uma pronúncia “perfeita”, redundando, assim, numa espécie de círculo vicioso. Diante dessa possibilidade, é necessário que se dê margem à reflexão crítica para que os futuros professores não continuem a alimentar a idéia de que somente os falantes “nativos” sabem a língua em sua completude e que somente poderão falar inglês bem aqueles que foram capazes de imitá-los. Se não repensarmos essa prática, há o sério risco de desenvolvermos uma visão equivocada a respeito da linguagem e da aprendizagem, e mais que isso, fomentarmos o preconceito lingüístico em relação à pronúncia dos “não-nativos”.

Problematização

A pergunta-problema, objeto de estudo, neste trabalho é a seguinte: Qual a abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes? Com o objetivo de responder a essa indagação, formulamos, também, as seguintes sub-perguntas: 1) existe alguma relação entre a abordagem do professor de inglês em relação à pronúncia dos aprendizes e a do material didático que utiliza na sala de aula? 2) o professor reconhece as variedades do inglês ou se restringe aos modelos “americano” e/ou “britânico”? 3) os “erros” de interlíngua/intralíngua são percebidos, pelos professores de inglês, como um fenômeno natural no processo de aprendizado da língua? 4) o professor se concentra mais no ensino dos sons segmentais e/ou suprasegmentais no ensino da pronúncia? 5) o professor reconhece aspectos contradiscursivos e identitário nos “erros” de pronúncia dos aprendizes? e 6) quais as implicações das respostas a esses questionamentos para o ensino/aprendizagem da pronúncia do inglês?

Objetivos

Geral

- 1) Analisar a abordagem do professor monolíngüe de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes.

Específicos

- 1) Analisar a abordagem do material didático em relação ao ensino/aprendizado da pronúncia, comparando-a com a abordagem do professor;
- 2) Verificar se há opção, do professor, por algum modelo de pronúncia, e se esse considera a existência das múltiplas variabilidades do inglês;
- 3) Observar como o professor corrige, na sala de aula, os “erros” (inter/intralingüísticos) na pronúncia dos alunos;
- 4) Identificar se a ênfase do professor recai na imitação dos sons segmentais e/ou suprasegmentais;
- 5) Verificar se o professor reconhece, nos “erros” de pronúncia dos aprendizes, aspectos identitários e contradiscursivos

Asserções e Subasserções

Asserção Geral:

- 1) Os professores de inglês tendem a ver os “erros” de pronúncia dos aprendizes como uma deficiência, não porque afete a inteligibilidade, mas por não se moldar a um determinado padrão estabelecido, tendo como meta à imitação ao falante “nativo”.

Subasserções:

- 1) A abordagem do material didático usado pelo professor influencia, mas não determina sua abordagem em relação ao ensino da pronúncia inglesa na sala de aula;

- 2) O professor de inglês, distanciado das reflexões críticas em torno da natureza sócio-interacional da linguagem, privilegia uma determinada variação do inglês a ser imitada pelos aprendizes;
- 3) Os “erros” de pronúncia são percebidos como um entrave ao aprendizado, portanto, devem ser corrigidos, por conseguinte, isso resulta na insegurança lingüística dos aprendizes;
- 4) Devido às dificuldades para se concentrar nos sons suprasegmentais, os professores acabam enfocando os segmentais e transformam esses na razão de ser do ensino/aprendizagem da pronúncia;
- 5) Na busca pela pronúncia “perfeita”, o professor posiciona o falante monolíngüe em posição superior ao bilíngüe, desconsiderando a possibilidade de contradiscursividade e marcação identitária desse último.

Divisões e subdivisões textuais

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro tratamos dos aspectos teóricos, ressaltando a conceptualização de abordagem, o percurso histórico do ensino/aprendizagem da pronúncia, o posicionamento do que seja “erro” e interlíngua, e a relação dessas concepções com uma abordagem de ensino do inglês como Língua Internacional. Ainda nesse capítulo, faremos uma incursão pelos aspectos fonéticos do inglês, tanto no nível segmental quanto suprasegmental, com vistas à análise que será posteriormente empreendida. Em seguida, veremos que a importância desses aspectos fonéticos está subordinada à inteligibilidade, sendo esta, o alvo primordial do ensino da pronúncia, sem descartar o papel da identidade dos falantes.

No capítulo seguinte, e em preparação para a análise, detalharemos as opções teórico-metodológicas desse estudo. Consoante ao enfoque da pesquisa, explicaremos alguns conceitos fundamentais inerentes à proposta interpretativista, qualitativa, de natureza social, interdisciplinar e interacionista, com vistas à compreensão dos processos envolvidos nas interações de sala de aula (MOITA LOPES, 1996). Adiante, comentaremos a respeito dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa, os instrumentais utilizados, bem como os procedimentos técnicos tanto para a coleta quanto para a transcrição do material que foi gravado para a análise posterior. Nesse

mesmo capítulo, trataremos ainda do material didático usado pelos professores e seus posicionamentos a respeito. Faremos, para tanto, uma avaliação, tanto do material didático quanto da abordagem dos professores a fim de identificar a inter-relação entre eles.

No terceiro e último capítulo, analisaremos, a partir da transcrição das aulas gravadas e dos questionários respondidos pelos professores, as crenças de cada um dos quatro professores-colaboradores a respeito da pronúncia dos aprendizes, observando, no contexto da aula, e triangulando com o material coletado, como eles respondem e se posicionam a respeito dos “erros”, tanto no nível segmental quanto suprasegmental, dos seus alunos. Para tanto, identificaremos, nas gravações, os “erros” mais recorrentes, e veremos quais são os elementos contextuais que favoreceram à constituição da abordagem desses professores em relação à essa problemática.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEITOS, RUPTURAS E IMPLICAÇÕES

Variety’s the very spice of life,
That gives it all its flavour.
Cowper, The Task Book II, ‘The Time-piece, line 606 (1785).

You taught me language; and my profit on’t
Is, I know how to curse; the red plague rid you,
For learning me your language
The Tempest, Act I, Scene II, by William Shakespeare

1.1 A COMPLEXIDADE DA AULA DE LÍNGUAS

A aula de línguas é definida por van Lier (1988, p.47) como “uma junção, por algum período de tempo, de duas ou mais pessoas (uma que geralmente assume o papel de instrutor) com o propósito de ensinar a língua”¹. Essa junção, Para Allwright & Bailey (1991, p. 18), se dá, geralmente, num “lugar no qual professores e aprendizes se encontram a fim de, quem sabe, o aprendizado de línguas aconteça”.² Assim, é possível afirmar que a aula de línguas se trata de uma ocorrência institucionalizada, com pressuposições tanto do professor quanto dos alunos, com vistas ao domínio de um determinado conhecimento que se julga necessário.

Esse aprendizado institucionalizado de línguas, seja em cursos de idiomas ou na universidade, costuma ter duração média de aula de 3 a 4 horas semanais. Mas independentemente do total de horas investidas no ensino/aprendizagem, bem como do ambiente institucional, essas poucas horas se tornam marcantes para os aprendizes, justamente porque, na maioria dos casos, essa é uma das poucas, senão a única oportunidade para ter alguma experiência de interação oral com a língua que estão aprendendo.

Esse é um momento significativo também porque, subjacente às horas de aula, há uma gama de elementos que exercem forte influência, e que, de certo modo, atuam sobre ele. Isso porque a aula de línguas é guiada por crenças, tradições e filosofias que professores e alunos têm

¹ the gathering, for a given period of time, of two or more persons (one of whom generally assumes the role of instructor) for the purposes of language learning

² the place where teachers and learners come together and language learning, we hope, happens.

a respeito do que seja ensinar/aprender. Assim, antes de entrar à sala de aula, e mesmo durante esta, o professor, a partir de suas crenças, planeja, prepara e/ou seleciona o material didático e conduz às experiências com a língua.

Um outro fator preocupante é que, a partir das crenças que tem, o professor também avalia seus alunos, aferindo o grau de rendimento no aprendizado da língua (ALMEIDA FILHO, 1993). Assim sendo, é comum que, na avaliação, o professor atribua uma nota aos alunos de acordo com o que considera ser mais ou menos relevante no aprendizado. Essa atitude é de tal modo rotinizada que o professor desenvolve todos os procedimentos avaliativos, acreditando serem apropriados, e, na maioria das vezes, justos para aquilatar a competência dos aprendizes.

Por causa desse fenômeno, Erickson (1986) chama a atenção para esse processo de cristalização de ‘regras’ que é culturalmente sustentado e serve como modelo normativo para o ensino/aprendizado. Os professores, ainda que com alguma adaptação, seguem, na maioria das vezes, o que está no script. De modo que há uma tendência “natural” à perpetuação de determinados modelos que vão se consolidando na prática docente, e por sua vez, à aceitação dos aprendizes, e, finalmente, da instituição como um todo.

Para evitar que isso venha a acontecer, é preciso que se dê espaço para a percepção e compreensão do que acontece no contexto da sala de aula. Para tanto, os professores precisam abandonar a condição de comodismo e investir na prática reflexiva. Com vistas a isso, o incentivo às análises de abordagens (ou de crenças) pode exercer papel exponencial, a fim de identificar, na prática docente, atitudes que têm sedimentado a experiência de ensinar/aprender. A análise de aulas pode, nesse sentido, trazer contribuições efetivas ao aprimoramento do ensino de línguas. O professor de línguas, dentro de sua própria sala de aula, pode atuar como professor-pesquisador.

Esse interesse pela aula de línguas é válido porque, conforme explica Almeida Filho (1993, p. 25), a aula de línguas pode ser comparada à “ponta aparente de um grande iceberg submerso” (ver Fig. 1). O desafio do professor-pesquisador, diante das práticas costumeiras, é o de buscar entender o que se passa dentro da sala de aula, atentando para elementos tanto sociais

quanto históricos, a fim de compreender como o processo de cristalização de uma determinada prática se deu.



Fig. 01 – A aula de línguas como a ponta de um iceberg (cf. Almeida Filho, 1993).

É necessário que haja um envolvimento constante e consciente do professor de línguas a fim de desconstruir os padrões normalizados e cristalizados no contexto da sala de aula. A importância dessa prática, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 182), é impedir que “o professor exponha crenças sobre a natureza da linguagem que levam a criar/confirmar práticas sociais baseadas em desigualdade, que cassam a voz do outro e sua cidadania”. Quando isso acontece, as interações de sala de aula, como continuidade das relações estabelecidas fora dela, se apresentam como espaço que alimenta a segregação e o preconceito.

1.1.1 Conceptualização de abordagem

Ao refletir a respeito da prática docente do professor, Stern (1991, p. 119), desta que, de forma consciente ou inconsciente, as decisões que são tomadas na sala de aula, têm sempre,

“alguma concepção subjacente da natureza geral da língua”³. A importância desse reconhecimento é a percepção de que o ensino de línguas, de modo geral, é sempre marcado por decisões historicamente determinadas. Antes de Stern (op. cit.), na década de 60, vários estudiosos se dedicaram à tarefa de identificação das subjacências que fundamentavam o ensino/aprendizagem de línguas.

No processo de sedimentação dessas subjacências, houve uma tentativa de se especificar alguns termos associados ao ensino de línguas. Essa empreitada teve início com Anthony (1963), que propôs uma distinção a respeito dos significados do que seria “abordagem”, “método” e “técnica”. Posteriormente, propondo uma melhor especificação terminológica, Richards e Rodgers (1982), retornaram à problemática. A preocupação, desses, no entanto, diferentemente do primeiro, não se restringiu à explicação terminológica, mas, prioritariamente, a criar uma hierarquia, pondo, no topo, o método, subordinando a esse, a abordagem e o procedimento, que também denominou de técnica.

No início dos anos 90, Almeida Filho (1993), insatisfeito com a estabilização hierárquica proposta por Richards e Rodgers (op. cit.), decidiu rever a constituição da relação entre abordagem – método – procedimento. A crítica de Almeida Filho (op. cit.), bastante procedente, prevê, ao contrário das anteriores, um desenvolvimento ordenado com movimentos proativos e retroativos dos processos envolvidos na operação global de ensinar/aprender línguas. No modelo de planejamento de Richards e Rodgers (op. cit.), não há uma discriminação entre o planejamento de cursos e sua materialização em unidades de material didático e a fase de avaliação não está prevista como parte integrante do modelo.

Para desenvolver sua proposta de análise das práticas subjacentes dos professores, fundamentada na constituição de uma abordagem, Almeida Filho (1993), postula que todos os professores, “quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem”. Para esse autor, a abordagem se concretiza como uma filosofia de trabalho, força potencial capaz de orientar

³ some underlying conception of the general nature of language.

decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensinar/aprender línguas. Nas palavras de Almeida Filho (1993, p. 23) uma abordagem é

[...] uma força potencial porque ela é especificamente atividade sob condições de ensino. Ela é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para reproduzir experiências de aprender a L-alvo (...) é também compreendido como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua.

A abordagem de ensinar/aprender línguas se trata, nesse sentido, de uma motivação potencial que atua de modo recursivo e multidimensional, nas decisões que o professor toma em sua sala de aula. Enquanto lida, ela implica nos diversos aspectos da operação global de ensinar/aprender línguas. Assim, desde o planejamento das aulas, à seleção do material didático (que na maioria dos casos serve de planejamento), passando pelas experiências com a língua na sala de aula, até chegar à avaliação. Ela funciona como uma força norteadora da prática docente, e, a menos que haja espaço para rupturas, continuará, impulsionando e consolidando a prática docente na operação global de ensinar/aprender (Fig. 2).

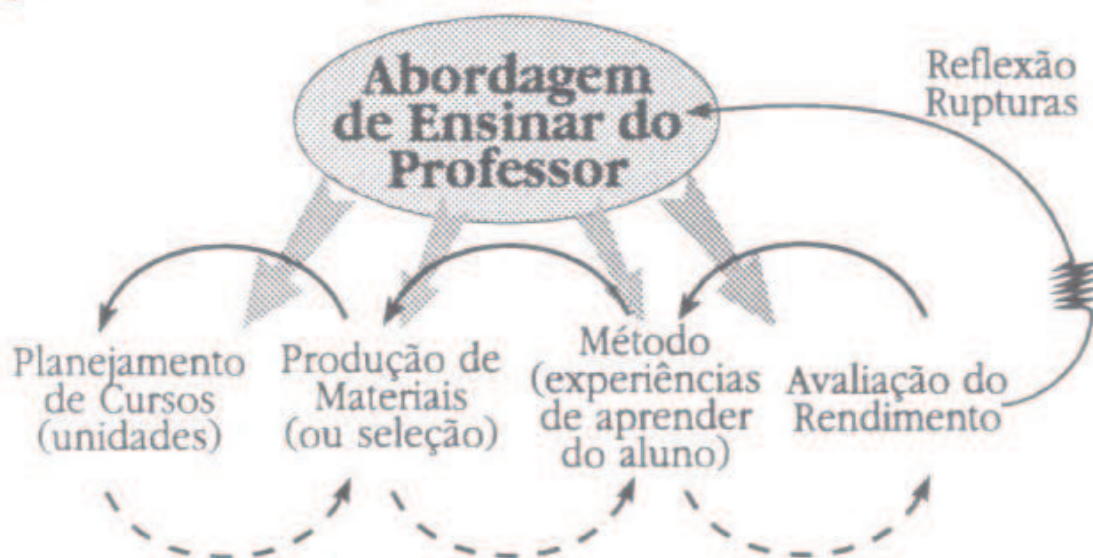


Fig. 2 – Operação Global do Ensino/Aprendizagem de Línguas (cf. Almeida Filho, 1993; 1999).

Esse conceito de abordagem, conforme proposto por Almeida Filho (1993; 1999), remete a acepção de *habitus* de Bourdieu (1991). Esse conceito nada tem a ver com a concepção

de “hábito” do behaviorismo. Diferentemente deste, o *habitus*, na acepção de Bourdieu (op. cit.), pode ser definido como um conjunto de disposições tidas e confirmadas ao longo do tempo e das experiências que os sujeitos vivenciam. Assim como o *habitus*, a abordagem, a partir das experiências do professor em sua prática, enquanto aluno e/ou professor, fortalece e consolida, ainda que com as devidas adequações contextuais, as decisões que venha a tomar em sala de aula.

1.1.2 As fontes da abordagem do professor

Vê-se, assim, que a abordagem do professor se constitui historicamente, através das experiências vivenciadas. Por esse motivo, não é tarefa fácil determinar de onde vem a tradição de ensinar/aprender do professor. Isso porque os elementos que contribuem para a formação do professor são vários e complexos se considerarmos que, ao longo de sua história, ele foi aluno, e traz, para a sala de aula, práticas vivenciadas na escola. Além disso, a maioria dos professores tem intuições particulares a respeito do que acha que funciona melhor durante as aulas, e em muitos casos, sua atitude é mero reflexo de um pragmatismo espontaneísta.

À medida que acha que tudo está funcionando bem, o professor se acostuma e passa a seguir a prática que se estabeleceu. Isso pode ganhar maior força se a instituição em que atua tiver preferência por uma filosofia de trabalho que o professor também professe. Quando isso acontece, o professor é geralmente instruído para que siga, à risca, o material didático que lhe é disponibilizado. Em alguns casos, é lhe dado algum treinamento, fundamentado em uma abordagem específica, para que o professor a defenda e a aplique em sua sala de aula.

Apesar do reconhecimento da complexidade, e mesmo das dificuldades, para a identificação da abordagem do professor de línguas (RICHARDS E LOCKHART, 1994), não podemos, enquanto professor e pesquisador da prática escolar de ensinar/aprender línguas, nos furtar desse tipo de investigação, considerando os benefícios que essas reflexões podem proporcionar para uma melhor compreensão da prática docente. As pesquisas de análises de abordagens (ou de crenças), nesses últimos anos, apesar de suas limitações, têm dado contribuições significativas ao ensino/aprendizado de línguas.

1.1.3 Implicações da Análise de Abordagem para o ensino/aprendizagem de línguas

A análise de abordagem, ou das crenças, termo preferido de Barcelos (2004, 2006), é parte constitutiva do processo de reflexão com vistas à melhoria dos processos que envolvem o ensino/aprendizado de línguas. De modo geral, por meio de tais análises, é possível visualizar melhor os processos interativos, recíprocos e dinâmicos, envolvidos na aula de línguas, identificando como determinadas abordagens acabam por influenciar as tomadas de decisão, tanto de professores quanto aprendizes.

Além disso, favorece a cultura de questionamento de abordagens, com vistas a uma postura mais crítica e reflexiva das práticas normatizadas e rotinizadas. É válido ressaltar que os professores não são encarregados apenas de ensinar a língua, mas, também, que essa esteja inserida em um escopo mais amplo da prática social. Para tanto, faz-se necessário que, tanto dentro quanto fora da sala de aula, os aprendizes sejam capazes não apenas de falar a língua que querem aprender, mas a questionar determinados posicionamentos, os quais, comodamente, são acatados nas instituições educacionais como verdade absoluta, como se não tivesse uma história institucionalizada.

1.2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA

Esses últimos anos foram marcados por métodos que se propuseram a apresentar melhores propostas para o ensino/aprendizado de línguas. Para entendermos como se constitui, historicamente, o tratamento dado à pronúncia, faremos, a seguir, uma breve incursão por alguns dos métodos mais significativos nos séculos XIX e XX.

1.2.1 A pronúncia nas abordagens/métodos de ensino/aprendizagem de línguas

No **Método de Gramática-Tradução**, bem como no de **Leitura**, com sua tradicional proeminência no ensino de línguas clássicas, deu pouco ou nenhuma relevância para a pronúncia. O ensino da língua, dentro dessa perspectiva, voltava-se, prioritariamente, à tradução de textos

escritos de uma língua para outra. Como o domínio da habilidade oral não era o objetivo central a ser alcançado no aprendizado, a rejeição à pronúncia seria algo natural. As atividades de sala de aula se restringiam à memorização de vocabulário e ao controle das normas gramaticais (RICHARDS, 2001).

Na abordagem do **Método Direto**, que adquiriu popularidade no final do século XIX e início do século XX, o ensino da pronúncia, bastante desprestigiado no Método de Gramática e Tradução, teve maior destaque. Os professores recorreram à intuição e à imitação a fim de levar os aprendizes a serem capazes de imitar o modelo pretendido – o professor “nativo”, recorrendo, com frequência, à repetição. Este método instrucional teve como base a observação de como as crianças aprendem sua primeira língua. Nessa tentativa de seguir a ordem estabelecida no aprendizado das crianças, se expunha, inicialmente, os aprendizes às atividades auditivas, e somente em seguida, eles poderiam tentar se expressar oralmente na língua-alvo.

Com o **Movimento de Reforma**, que também surgiu no período do Método Direto, apareceram as primeiras contribuições analíticas ou lingüísticas para o ensino de línguas. Alguns foneticistas passaram a desempenhar papel contundente no ensino/aprendizado, entre estes, Henry Sweet, Wilhelm Viëtor e Paul Passy, fundadores da Associação de Fonética Internacional (International Phonetic Association), em 1886, e que também desenvolveram o Alfabético Fonético Internacional (International Phonetic Alphabet - IPA) a fim de representar os sons de qualquer língua através de símbolos escritos dos sons orais.

Nos anos 40 e 50 do século passado, devido à influência da Segunda Guerra Mundial, surgiu, nos Estados Unidos, o **Método Audiolingual**, em resposta direta ao Método de Leitura. A constituição desse método deveu-se à necessidade das interações orais entre os países aliados da guerra e com o objetivo de se desprender das restrições da leitura. Esse período coincidiu com os aportes teóricos do estruturalismo lingüístico, cujo principal expoente, foi Bloomfield (1933). A pronúncia deveria ter, como modelo, o falante monolíngüe, por isso, mais uma vez, a exigência por professores “nativos”. O professor, dentro de uma proposta audiolingualista, corrige e reforça a pronúncia do aprendiz com vistas à substituição do modelo “errado” pelo “correto”. O principal

recurso utilizado pelos professores de línguas era a gravação em fitas de áudio, com as falas de “nativos”.

Os aprendizes, por sua vez, deveriam ouvir os sons da língua e serem capazes de repeti-los, tais quais lhes fossem apresentados pelo professor ou pelas gravações. A partir das recomendações fonéticas do Movimento da Reforma, os professores audiolinguistas utilizaram-se de recursos como tabelas, gráficos e transcrições fonéticas. Além desses recursos, havia um treinamento contínuo com técnicas behavioristas a fim de consolidar “hábitos” lingüísticos positivos, em substituição à pronúncia “incorreta”. Os procedimentos, para a correção dos “vícios” baseavam-se na repetição e memorização de estruturas corretas. A apresentação dessas estruturas se dava através das atividades de “minimal pairs”, isto é, do contraste entre formas lingüísticas fonéticas distintas na L2 da L1.

Por volta dos anos 60, a **Abordagem Cognitiva**, resultante dos estudos lingüísticos de Chomsky (1957, 1965) e da psicologia cognitiva de Neisser (1967), resultou em certo declínio dessa noção de hábito lingüístico. Com essa mudança de enfoque, o ensino da pronúncia passou a ter menor ênfase nos manuais de ensino de idiomas. De acordo com os pressupostos do gerativismo, a gramática e o vocabulário, e não mais a pronúncia, deveriam ser os conteúdos centrais do ensino/aprendizagem de línguas. A pronúncia, tal qual a do falante monolíngüe, não se reduziu a algo utópico, jamais alcançada pelo falante bilíngüe (SCOVEL, 1969). Portanto, recomendava-se priorizar o tempo das aulas com o aprendizado de novas palavras e estruturas gramaticais, e não com a pronúncia.

Nos anos 70, dois métodos surgiram com vistas à melhoria do ensino de L2: o Método Silencioso, de Gattegno (1972, 1976) e a Aprendizagem de Línguas em Comunidade, desenvolvida por Rogers (1951) e Curran (1976). Esses métodos demonstraram interesses diferenciados quanto ao ensino da pronúncia. Para o **Método Silencioso**, a atenção deveria ser posta tanto na produção quanto nas estruturas e nos sons da L2, desde os estágios iniciais. Os aprendizes deveriam ser capazes de fazer a junção dos sons das palavras, pôr o acento e a entoação “correta” na produção dos enunciados. Na **Aprendizagem de Língua em Comunidade**, o ensino da pronúncia ocorria de forma intuitiva e imitativa, através de um

aparelho de som, da mesma forma em que no Método Direto, a diferença estava no controle da prática, que dependia do aprendiz, e menos do professor.

No limiar dos anos 80, com a **Abordagem Comunicativa**, surgiu um paradigma distinto para a aquisição de línguas. O ensino da pronúncia, bastante criticado pela Abordagem Cognitivista, voltou a ter certo prestígio, ainda que com tratamento distinto daqueles dos Métodos Audiolingual e Direto. Para o Ensino Comunicativo de Línguas, outro nome dado à Abordagem Comunicativa, o ensino da pronúncia deveria ter, como meta, a inteligibilidade, com vistas à comunicação efetiva entre os falantes da língua. O propósito do ensino da pronúncia, dentro do paradigma comunicativista, pode ser assim resumido por Celcia-Murcia (1996, p. 8),

[...] não é fazer os aprendizes imitem os sons dos falantes nativos do inglês. Com exceção de alguns poucos alunos motivados e com esse tipo de dom, buscar esse tipo de pronúncia constitui-se em um objetivo totalmente irrealista. Por isso, um objetivo mais realista e menos ambicioso deve ter como foco fazer com que o aprendiz saia do nível limiar a fim de que sua pronúncia não prejudique a habilidade de se comunicar⁴.

1.2.2 O ensino/aprendizagem de línguas na Era Pós-Método

Os teóricos do ensino/aprendizado de línguas, após o movimento comunicativista, se referem ao momento atual como **Era Pós-Método** (RICHARDS & RODGERS, 2001). Essa denominação surgiu a partir da constatação de que, após anos de tentativa de se encontrar o melhor método de ensinar línguas, concluiu-se que nenhum deles podem, de fato, garantir um aprendizado efetivo de qualquer língua (PRABHU, 1990). Portanto, não faz qualquer sentido acatar, dogmaticamente, qualquer modelo específico de ensinar/aprender línguas.

No que tange ao ensino da pronúncia, essa Era Pós-Método nos possibilita reflexões significativas. Essas, diferentemente do que se tem proposto até agora, busca desconstruir alguns mitos cristalizados ao longo da história de ensino/aprendizado de línguas. As propostas apresentadas pelos antigos métodos/abordagens de ensinar/aprender línguas não mais satisfazem os anseios da sociedade contemporânea, no contexto da pós-modernidade. Nesse sentido,

⁴ is not to make them sound like native speakers of English. With the exception of a few highly motivated individuals, such a goal is unrealistic. A more modest and realistic goal is to enable learners to surpass the threshold level so that their pronunciation will not detract from their ability to communicate.

concordamos com Jenkins (2000, p. 195) que, “no que tange à pronúncia, provavelmente mais do que qualquer outra área do ensino de língua inglesa há uma necessidade urgente de um paradigma completamente novo”⁵.

As discussões a respeito dos aspectos relevantes da pronúncia no aprendizado de línguas não podem descartar o componente identitário. É preciso ir mais além do que propôs o comunicativismo e perceber que, muito mais do que ensinar sons segmentais e suprasegmentais de uma determinada língua, é necessário, também, atentar para os aspectos sociolingüísticos dessa prática. Caso não percebamos a dimensão mais ampla do ensino da pronúncia, incorreremos no grave risco de, como bem ressalta Moita Lopes (1996, p. 43), levar os aprendizes a buscar “uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo”. A consequência dessa prática, acrescenta esse autor, “não podem ter outro motivo senão o de domínio cultural”.

1.3 O “ERRO” E A INTERLÍNGUA NA PRONÚNCIA

1.3.1 O “erro” e a interlíngua no estruturalismo e no comunicativismo

Durante os anos 60, a perspectiva behaviorista, de Watson (1913), e a estruturalista, de Bloomfield (1933), tiveram forte influência no ensino/aprendizado de línguas. A partir dessa abordagem, o “erro” era percebido, pelos professores, como um mal intolerável. Consoante a esse enfoque, Brooks (1960), um dos principais expoentes da antiga Lingüística Aplicada, preocupava-se com a sucessiva ocorrência de “erros” que, segundo ele, resultaria na formação de hábitos incorretos.

Para que os aprendizes não incorressem em práticas lingüísticas “viciosas”, recomendava-se que a correção do “erro” fosse incisiva e imediata. O procedimento mais comum, em sala de aula, seria o da repetição e memorização de estruturas lingüísticas, de modo mecanizado, até que, depois de um certo tempo, o padrão “correto” fosse alcançado. O

⁵ In pronunciation, probably more than in any other area of ELT, there is an urgent need for a completely new paradigm.

tratamento dado ao “erro” dos aprendizes era tão contundente que Brooks (op. cit.) não teve qualquer parcimônia de denominá-los de “pecados”, recorrendo, assim, a uma metáfora explicitamente religiosa.

Ao considerar o “erro” como um pecado, o modelo comportamentalista propunha, além da repressão, que se apresentasse o paradigma aceito um número suficiente de vezes, encurtando sempre o espaço de tempo entre a resposta “incorreta” e a representação do modelo “correto”. O processo de ensinar/aprender línguas, nessa perspectiva, constituía-se na substituição de um *hábito* formado (L1) por um novo (L2). Com vistas à perfeição, o professor não poderia “perdoar” qualquer manifestação lingüística distante do modelo previamente determinando, e, se necessário fosse, deveria haver punição imediata, que não deveria ser postergada.

Algum tempo depois, em decorrência das contribuições lingüísticas de Chomsky (1957), surgiu um novo paradigma em relação aos “erros” dos aprendizes. O principal expoente dessa abordagem foi Corder (1967). A partir de suas reflexões a respeito do significado dos “erros”, alguns professores de línguas passaram a visualizá-los como parte do processo da aquisição lingüística. Isso porque, para Corder (op. cit.), os “erros” dos aprendizes não passavam de tentativas de testagem de hipóteses a respeito do funcionamento da L2.

Em consonância com a dicotomia gerativista da competência e do desempenho, Corder (op. cit.), propunha uma distinção entre erro (error) e lapso (mistake). O primeiro, relacionado ao conhecimento subjacente do falante, eram os lapsos, portanto, assistemáticos, enquanto que, o último, relacionado à realização no uso, eram os erros que poderiam ser sistematizados. Propunha-se, nesse sentido, à descrição dos erros como parte da gramática evolutiva da competência transitória dos aprendizes.

Posteriormente, Selinker (1972) denominou, essa competência transitória de interlíngua. Para ele, a determinação da interlíngua, enquanto conhecimento independente da L1 e da L2, seria de crucial importância a fim de identificar o nível de domínio do aprendiz do sistema lingüístico. Devido a essas reflexões, os professores foram motivados a abordar os “erros” dos aprendizes de um modo mais positivo.

Em decorrência disso, o que outrora fora reconhecido como “pecado”, passou a ser visto como parte da condição necessária do aprendizado de uma língua, como uma “virtude”. Essa ruptura de paradigma pode ser percebida nas declarações de Hofstadter e Dennett (1981), defendendo que o ato de cometer “erros” deveria ser visto como sinal evidente de inteligência, e também, para Scovel (1988), acentuando que os “erros” seriam resultantes da inteligência e não de estupidez do aprendiz.

1.3.2 Tentativas de categorização dos “erros” dos aprendizes

Em seqüência aos lastros dessa abordagem, as análises de “erros” se expandiram, na tentativa de identificar, descrever e sistematizar a interlíngua dos aprendizes. O objetivo dessa empreitada teria, conforme a proposta de Lengo (1995), dois objetivos principais: 1) diagnosticar o estado da língua do aprendiz em um determinado ponto durante o processo de aprendizagem; e 2) prognosticar e reorientar as práticas de sala de aula com base no diagnóstico dos problemas dos aprendizes.

Anteriormente, Michaelides (1990) havia já ressaltado a importância desse tipo de análise a fim de que o professor de línguas pudesse compreender como ocorre o processo de ensino/aprendizado. Em geral, as análises de “erros” eram justificadas com vistas à intervenção produtiva por parte do professor (HAHN, 1987), de modo que pudessem dar, aos aprendizes, um feedback apropriado, considerando as necessidades específicas dos alunos, oportunizando um desenvolvimento eficiente através do processo de andaimagem (CAZDEN, 1988).

Para isso, seria necessário categorizar quais seriam os “erros” dos aprendizes, e assim, intervir com vistas ao aprendizado. Varias propostas surgiram, uma das mais difundidas, a de Ellis (1997), elencava, basicamente, a questão da transferência lingüística, a omissão e a generalização, categorização essa que abrange tantos os “erros” de interlíngua quanto de intralíngua, isto é, aqueles que ocorrem na confluência da L1 e da L2, e os que resultam de uma hipotetização de regra dentro da L2.

Ao aplicar essa classificação aos estudos fonéticos, Jenkins (2000), sugere a seguinte categorização dos “erros” na fala dos aprendizes: 1) a substituição e a fusão de sons – resultantes das dificuldades articulatórias e fonêmicas; 2) o apagamento ou elisão consonantal – resultante da omissão de sons; e a 3) adição – que pode ser de dois tipos: *apênthese* – que é a inclusão de um som entre dois sons a fim de facilitar a articulação ‘difícil’ e a *paragoge* – que envolve a adição de um som no final de uma palavra. Os ‘erros’ suprasegmentais estariam relacionados ao 1) acento lexical - o acento das palavras; 2) ritmo e entoação – que dizem respeito aos movimentos tonais e rítmicos dos enunciados.

Contudo, quando diz respeito à pronúncia, é preciso tratar a questão do “erro” com um pouco mais de cautela. Tal cuidado se justifica na medida em que se percebe que a maioria dos “erros”, identificados pelos professores e pesquisadores, é inerente ao falante bilíngüe da língua. Além disso, alguns deles sequer chegam a afetar a inteligibilidade na interação sociolingüística. É paradoxal que a própria Jenkins (2000, p. 160) defenda que “não há justificativa para a teimosia persistente, referindo-se a determinado item como se fosse ‘erro’ se a vasta maioria dos falantes de inglês como L2 o produzem e o compreendem”⁶.

O “erro” de pronúncia, nesse sentido, somente pode ser avaliado no processo da interação sociolingüística. É o contexto que pode determinar se um determinado “erro” pode ou não causar algum tipo de “problema”, tendo em vista os significados pretendidos pelos interactantes. Uma abordagem mais tolerante em relação aos “erros” dos aprendizes pode ajudar a rever algumas supostas “deficiências”. Ainda que repleta de boas intenções, as correções dos professores revelam preconceito lingüístico em relação à fala dos seus alunos. Essa é uma atitude preocupante, principalmente, quando diz respeito ao inglês, língua que adquiriu status global no mundo atual.

⁶ There really is no justification for doggedly persisting in referring to an item as ‘an error’ if the vast majority of the world’s L2 English speakers produce and understand it.

1.4 O ENSINO/APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

1.4.1 A relevância do ensino/aprendizagem do inglês nos dias atuais

Neste início de século, temos visto uma série de transformações de alcance global nas esferas social, econômica e demográfica. Os especialistas ousam afirmar que o mundo mudou mais rapidamente nestes últimos anos do que em qualquer outro tempo desde 1945. O avanço da economia global tem resultado em relacionamentos competitivos e interdependentes, como reflexo da disponibilidade das comunicações modernas e das tecnologias que se intercambiam entre diversas partes do mundo. Resultante desse processo, o inglês tem assumido, ao longo desses anos, um alcance mundial, revelando-se ser uma espécie de Língua Franca.

Não por acaso, uma reportagem da *The Economist*, de 1996, mostrou que, face à influência desse idioma no contexto mundial, ele continuará a ser a língua comum e nada há que ameace essa popularidade. Mas, para isso, o inglês terá que se acostumar a algumas mudanças de alcance universal. A respeito dessas mudanças, a *Newsweek*, de março de 2005, trouxe uma reportagem, com o título *Not the Queen's English*, na qual, trata a respeito do número de falantes bilíngües do inglês, bem como de suas implicações diante das transformações, haja vista o número de falantes monolíngües do inglês, atualmente, ser de 3 para 1. O articulista conclui que, em virtude dessa expansão do inglês, haverá, inevitavelmente, mudanças no modo como as pessoas irão se comunicar nessa língua, bem como na própria língua. A matéria de capa, que trás a indagação: *Who owns English?* Parte das considerações de alguns lingüístas anglo-americanos, suas perspectivas, a esse respeito, serão elencadas nas linhas adiante.

Hesman (2000, p. 2), em um artigo bastante elucidador, ressalta, com base nos relatórios do British Council, que, no futuro próximo, 2 bilhões de pessoas estarão estudando inglês e metade do mundo, 3 bilhões de habitantes serão capazes de falar inglês com algum grau de proficiência. A autora aponta ainda que, já naquele ano, cerca de 1.4 bilhão de pessoas viviam em países onde o inglês tinha status de língua oficial. Uma, entre cinco pessoas da população mundial, fala inglês com algum grau de competência.

Um outro dado relevante, apontado pela autora, em relação à difusão do inglês mundial, é o de que, desde o ano 2000, uma em cada cinco pessoas encontra-se estudando inglês. Além disso, 70% dos cientistas do mundo lêem em inglês já que a vasta maioria dos periódicos científicos é publicada nesse idioma. Mas a expansão do inglês não fica somente no campo da ciência, 85% das correspondências mundiais são escritas em inglês, e na era da internet, 90% de todas as informações arquivadas encontram-se nesse idioma.

Em razão desse fenômeno lingüístico, Crystal (1997; 2005) diz ser difícil prever, com exatidão, o que virá a acontecer com essa língua no futuro, mas antecipa que, em virtude do que estamos vendo atualmente, haverá um processo de “desapropriação” lingüística do inglês. A esse respeito, Hasman (2000, p. 3) explica que, em decorrência dessa condição que o inglês obteve, ele está

[...] se distanciando de suas conotações culturais e políticas na medida em que cada vez mais pessoas está percebendo que o inglês não é propriedade apenas de uns poucos países, mas um veículo que é usado globalmente e que conduz a mais oportunidades. O inglês, nesse sentido, pertence a quem quer que o use para qualquer propósito ou necessidade.⁷

Em virtude dessa internacionalização, o inglês tenderá a um processo de contextualização. O resultado desse processo será uma apropriação, por parte dos “não-nativos”, dessa língua, com vistas a interesses específicos, sem, contudo, abrir mão de seus aspectos particulares, garantindo a preservação identitária dos falantes. Esse inglês não mais poderá ser atrelado a alguns países, os quais costumam ser legitimados como donos da língua, como costumava acontecer com as Línguas Francas, como o Latim, mesmo depois da queda do império romano.

1.4.2 O Inglês como Língua Internacional: repensando conceitos e práticas

Uma abordagem de ensino/aprendizado do inglês, como língua internacional, tem por objetivo estimular os aprendizes à construção de sentidos, buscando, prioritariamente, a inteligibilidade, ao invés da imitação ao falante monolíngüe de um país. Esse novo paradigma em

⁷ English is divesting itself of its political and cultural connotations as more people realize that English is not the property of only a few countries. Instead, it is a vehicle that is used globally and will lead to more opportunities. It belongs to whoever uses it for whatever purpose or need.

relação à aquisição do inglês parte, por exemplo, do fato de que, somente na Ásia, o número de falantes do inglês já alcançou 350 milhões, ultrapassando a combinação da população dos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá. Ainda que não se concorde com as políticas externas desses países, principalmente, a dos Estados Unidos, não se pode desconsiderar a importância do ensino do inglês, desde que o seja feito a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Graças aos trabalhos de alguns teóricos, é possível, hoje, no contexto acadêmico, assumir uma posição política que perceba o inglês numa condição diferenciada daquela proposta pelos antigos métodos de ensino/aprendizado de línguas. Entre esses destacamos: Phillipson (1992), mostrando como a língua inglesa foi utilizada, ao longo da história, com o objetivo de disseminar o imperialismo lingüístico, e ao mesmo tempo, avaliando as implicações da difusão do inglês nos países do terceiro mundo; Pennycook (1994), propondo uma política de ensino de inglês como língua internacional, na qual, essa língua não mais seria vista como língua de propriedade dos americanos e/ou dos ingleses; e por fim, mas não por último, Crystal (1997; 2005), desenvolvendo análises desse idioma, com destaque para o seu caráter global, transcendendo às fronteiras dos países que se julgam ‘donos’ da língua.

Grosso modo, a percepção desses teóricos é a de que o inglês, diante sua dimensão global, não pode mais ser visto como língua de propriedade dos falantes monolíngües. E assim sendo, não faz sentido tê-los como padrão a ser seguido, especialmente, no que tange à precisão na pronúncia. Tal abordagem pode ser resumida na seguinte declaração de Crystal (1997, p. 138) afirmando que o inglês trata-se, agora, de “um dialeto no qual [os falantes] podem expressar sua identidade nacional, e que, simultaneamente, pode garantir uma inteligibilidade de alcance internacional, de acordo com as necessidades do falante”⁸.

O aprendizado desse inglês, dentro dessa perspectiva, não depende da aquisição dos aspectos culturais dos Estados Unidos e/ou Inglaterra. Isso não quer dizer que se desconsidere o papel da cultura no aprendizado de qualquer língua, contudo, o ensino/aprendizado do inglês, como língua internacional, prioriza a negociação de significados, e para tanto, não é necessário o

⁸ a dialect which can guarantee international intelligibility, when they need it.

domínio, a priori, de uma gama de detalhes culturais de um país específico, atrelando-o ao inglês a ser aprendido. Isso porque, conforme explica Cook (2003, p. 29), essa língua não

[...] depende da aquisição infantil nem da identidade cultural e é geralmente utilizado em contextos nos quais falantes não-nativos estão envolvidos (...) leva-se, em conta, o seu uso efetivo e a compreensão, ao invés de buscar conformar-se aos padrões existentes⁹.

Assim, quando se fala de inglês como língua internacional, deixa-se de levar em conta se o falante aprendeu o inglês na infância ou depois dela. O sotaque é tomado como um aspecto intrínseco da fala bilíngüe, e no que tange à cultura, ela deixa de ser parte necessária da aulas de línguas, enquanto condição para que o aprendiz domine a língua. A inteligibilidade passa a ser o fator preponderante a ser buscado, obtido através da construção de sentidos no contexto sociolinguístico no qual os falantes estão inseridos.

1.4.3 Redimensionamento terminológico

A abordagem de ensino/aprendizado do inglês, como língua internacional, aponta para rupturas paradigmáticas (KUHN, [1970] 1998). E assim sendo, há uma demanda por um redimensionamento terminológico. Crystal (2005, p. 113), ao refletir a respeito do multilingüismo atual, sugere que

nossas idéias acalentadas precisam ser revistas ou até eliminadas. Mesmo noções tão básicas como a distinção entre línguas ‘nativas’ e ‘não-nativas’, ou entre ‘primeira’ e ‘segunda’ língua e língua ‘estrangeira’, têm de ser repensadas.

Nesse sentido, vemos que a histórica distinção entre English as a Foreign Language (EFL) – inglês como língua estrangeira e English as a Second Language (ESL) – inglês como segunda língua, fica totalmente deslocada. O mais apropriado, nessa perspectiva, é adotar a expressão English as an International Language (EIL) – inglês como língua internacional. O motivo para essa opção parte da percepção de que o inglês, tido como língua estrangeira, aponta para a tentativa de uma língua que jamais será do aprendiz. Ele terá sempre um outro, distante e inalcançável como padrão ideal, e estranho, a ser seguido.

⁹ which depends neither on childhood acquisition nor on cultural identity, and is often used in communication in which no native speaker is involved (...) What matters in its use is clarity and comprehensibility rather than conformity to one of the existing standards.

A concepção do inglês como língua internacional tira, de foco, as fronteiras geográficas e a distância do falante “nativo”, pondo, em evidência, o falante “não-nativo”, na medida em que este, enquanto aprendiz, na medida em que se apropria da língua, em seu contato extensivo com esta, atua no processo gradativo de “desestrangeirização” (ALMEIDA FILHO, 1993). Em longo prazo, mudanças dessa estirpe poderão ensejar, quem sabe, a nomenclatura atribuídas aos departamentos de línguas das universidades. O termo “estrangeira”, utilizado em algumas repartições, seria substituído por “Departamento de Inglês como Língua Internacional”, ou “como L2”, ou algo que se coadune com essa abordagem.

Uma outra expressão que tem sido amplamente questionada é a do falante “nativo”. Em virtude dessa ampla expansão do inglês, autores como Widdowson (1994) e Rajagopalan (1997) defendem que o termo “nativo” não se coaduna à perspectiva do inglês atual. Tomar o falante monolíngüe, do inglês, como modelo, é um contra-senso por uma série de imprecisões. A primeira seria identificar quem seria esse falante nativo, se o simples fato de ter nascido nos Estados Unidos ou na Inglaterra dá, a alguém, o crédito de ser “nativo”.

Mas o que dizer de alguém que nasceu lá, mas não domina a língua? Ou de alguém que foi para lá muito cedo e desenvolveu proficiência na língua, este também não poderia ser considerado um falante “nativo”? Se apelarmos para uma visão gerativista, nos moldes chomskianos, o problema se intensifica mais ainda, pois o falante “nativo” não passa de uma idealização e a dificuldade para resolver esse imbróglio torna-se maior ainda. Por isso, ao longo deste trabalho, na tentativa de ajustamento terminológico, adotaremos a posição de Jenkins (2000), distinguindo tão somente o falante monolíngüe do bilíngüe, em substituição, respectivamente, pelo tradicional falante “nativo” e “não-nativo”.

1.4.4 A pronúncia do inglês como Língua Internacional

Para Jenkins (2000), somente há espaço para um ensino da pronúncia do inglês como língua internacional se levarmos em conta, prioritariamente, a busca pela inteligibilidade. Para tanto, os estudos fonéticos não mais se pretendem a ter um caráter normativo, como, de fato,

jamais deveriam ter tido, mesmo no estruturalismo lingüístico. A aplicação da Lingüística ao ensino de línguas, levou os professores a acreditarem que o estudo fonético deveria ditar regras sobre como os aprendizes deveriam falar. Em oposição a essa idéia, Jenkins (2000, p. 11), defende que, no que tange à pronúncia, é preciso buscar um paradigma diferenciado, o que trará muitas vantagens, dentre essas:

Por enfatizar o papel da língua para a comunicação entre falantes distintos de L1s, sendo esta a razão inicial para o aprendizado do inglês; e sugere a idéia de comunidade em oposição ao isolamento; pondo muito mais em relevo o que as pessoas têm em comum do que suas diferenças; implicando que a ‘mistura’ de línguas deva ser aceita (o que, de fato, faziam as línguas francas), e, por conseguinte, de que nada há inerentemente de errado na retenção de certas características da L1, tais como o ‘sotaque’, haja vista que, quando se trata de uma Língua Franca, se pretende remover simbolicamente a propriedade do inglês dos anglos¹⁰.

Essa remoção simbólica da propriedade do inglês dos anglos desmistifica a idéia de que somente os falantes monolíngües têm um inglês “puro” ou “perfeito”. Essa perspectiva enseja uma mudança de foco no ensino/aprendizado da pronúncia, na medida em que se concebe que os significados são negociados na interação, no contexto sociolingüístico, independente dos falantes serem monolíngües ou bilíngües. A partir dessa premissa, os aspectos segmentais e suprasegmentais do inglês são enfocados com vistas primordialmente à inteligibilidade, jamais à imitação do falante monolíngüe.

1.5. ASPECTOS SEGMENTAIS E SUPRASEGMENTAIS DA PRONÚNCIA DO INGLÊS

O inglês e o português têm características específicas em suas respectivas produções sonoras. A fim de entendermos melhor essas propriedades e como acontecem os “erros” de pronúncia, teceremos, a seguir, algumas considerações a respeito dos aspectos segmentais e suprasegmentais, ressaltando as possibilidades e limitações desses elementos no ensino/aprendizado da pronúncia do inglês.

¹⁰ Emphasizes the role of English in communication between speakers from different L1s, i.e. the primary reason for learning English today; it suggests the idea of community as opposed to alienness; it emphasizes that people have something in common rather than their differences; it implies that ‘mixing languages is acceptable (which was, in fact, what the original lingua francas did and thus that there is nothing inherently wrong in retaining certain characteristics of the L1, such as accent; finally, the Latin name symbolically removes the ownership of English from the Anglos both to no one and, in effect, to everyone.

1.5.1 Aspectos segmentais

Os segmentais dizem respeito às menores unidades que podem ser identificadas na fala contínua que permitem fazer a distinção fundamental entre as vogais e consoantes. As vogais são compreendidas pelos sons articulados sem um fechamento completo da boca ou um grau de estreitamento que produza uma fricção observável; o ar flui de maneira regular pelo centro da língua. Se o ar passar apenas pela boca, as vogais são orais; se o ar passar pela boca, e também pelo nariz, as vogais são nasais.

As consoantes, foneticamente, são os sons feitos por um fechamento ou estreitamento do aparelho fonador, de modo que o fluxo do ar seja completamente bloqueado ou tão limitado que se produza uma fricção audível. As articulações das consoantes podem ser percebidas em termos de ponto e modo de articulação. Além disso, podem também ser descritas pela vibração das cordas vocais. Ainda que não haja uma classificação consensual das vogais e consoantes do inglês e do português, elaboramos, a seguir, à título de identificação, e não propriamente de categorização, alguns quadros que servirão na análise a ser realizada.

QUADROS DEMONSTRATIVOS DOS SONS DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS

Vogais do Português – Quadro 1

| | Anterior | posterior |
|-------------|----------|-----------|
| alta | /i/ pi | /u/ pulo |
| média alta | /e/ pe | /o/ pô |
| média baixa | /ɛ/ pé | /ɔ/ pó |
| baixa | /a/ pá | |

Vogais do Inglês – Quadro 2

| | Anterior | posterior |
|-------|-----------------------------------|-------------------------|
| alta | /i:/ beet /ɪ/ bit | /u:/ boot /ʊ/ book |
| média | /e/ bait /ɛ/ bet /ʌ/ cup | /o/ boat /ɔ:/ bought |
| baixa | /æ/ bat /aɪ/ buy /ɑ/ father | /aʊ/ bough |

Consoantes do Português – Quadro 3

| | | bilabial | labiodental | alveolar | palatoalveolar | palatal | velar | glotal |
|-----------|--------|------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|----------|
| oclusiva | surda | /p/ (pato) | | /t/ (toca) | | | /k/ (cata) | |
| | sonora | /b/ (bata) | | /d/ (data) | | | /g/ (gato) | |
| nasal | sonora | /m/ (mato) | | /n/ (nata) | | /ɲ/ (minha) | /ŋ/ (banco) | |
| fricativa | surda | | /f/ ((faca) | /s/ (saga) | /ʃ/ (chaga) | | | |
| | sonora | | /v/ (vaca) | /z/ (zaga) | /ʒ/ (jato) | | | /h/ rato |
| africadas | surda | | | | | | | |
| | sonora | | | | | | | |
| lateral | sonora | | | /l/ (lado) | | /ʎ/ (malha) | | |
| vibrante | | | | /r/ (prato) | | | | |
| | | | | /ʁ/ (carro) | | | | |

Consoantes do Inglês – Quadro 4

| | | bilabial | labiodental | interdental | alveolar | palatoalvolar | velar | glotal |
|-----------|--------|------------|-------------|--------------|------------|---------------|------------|-----------|
| oclusivas | surda | /p/ (pain) | | | /t/ (tame) | | /k/ (kale) | |
| | sonora | /b/ (bane) | | | /d/ (dame) | | /g/ (gale) | |
| fricativa | surda | | /f/ (fain) | /θ/ (thanks) | /s/ (sane) | /ʒ/ (measure) | | |
| | sonora | | /v/ (vane) | /ð/ (this) | /z/ (Zane) | /ʃ/ (shane) | | /h/ house |
| Africada | surda | | | | | /dʒ/ (jest) | | |
| | sonora | | | | | /tʃ/ (chest) | | |
| lateral | sonora | | | | /l/ (lime) | | | |
| nasal | sonora | /m/ (maim) | | | /n/ (din) | /r/ (round) | /ŋ/ (ping) | |

A produção dos segmentais, por falantes brasileiros do inglês, apresentam algumas nuances que poderão comprometer à inteligibilidade, dependendo do contexto. Nos casos dos segmentais, isso é menos provável, mas não impossível. Alguns dos “erros”, produzidos por brasileiros, falantes do inglês são: 1) a produção sonora do /iy/, em /ʃiyp/ (sheep – ovelha), diferente de /i/, em /ʃip/ (ship – navio); 2) o /ɛ/ em /bɛd/ (bed – cama), que se distingue de /æ/ em /bæd/ (bad – mau). No caso das consoantes, podemos ressaltar algumas, entre outras possibilidades: 1) o clássico /θ/, o qual, costuma ser pronunciado como [t], [f] e/ou [v], devido às suas proximidades fonéticas, e a não existência de tal som no português; 2) outros sons que também são inexistentes ou não frequentes no português são o /ð/ e o /ŋ/; 3) a pronúncia da seqüência consonantal /st/ do inglês, como em [star], que tende a ser pronunciada [estar], já que não é comum, em português, as palavras iniciarem sem a existência de uma vogal; e 4) a sonorização de /sm/, em /smaɪl/ que, devido as peculiaridades fonéticas do português, recebe além da sonorização, uma vogal inicial de apoio [ɪzmaɪl].

1.5.2 Aspectos suprasegmentais

No aspecto fonético, os suprasegmentais dizem respeito a um efeito vocal que se estende por mais de um segmento de som no enunciado que requer uma seqüência mais longa do que uma só consoante ou vogal. Dentre os aspectos suprasegmentais, destacamos: as formas fracas, os aspectos da fala conectada, o ritmo, o acento lexical e a entoação. Diferentemente dos segmentais, os suprasegmentais, são caracterizados pela imprecisão, assistematicidade, e, por conseguinte, dificuldade de generalização.

Devido a essa condição, é compreensível que, durante o audiolinguagem, sob a influência do estruturalismo lingüístico, os professores de inglês tenham dado pouca ênfase às atividades suprasegmentais. Com base em suas pesquisas a esse respeito, Jenkins (2000) concluiu que as regras dos suprasegmentais são tão complexas que parecem operar muito mais no nível do inconsciente do que do consciente. Como se verá adiante, as pesquisas reforçam a teoria de que é pouco provável que se obtenha uma categorização precisa desses aspectos.

A respeito das **formas fracas**, Kenworthy (1987) explica que se tratam de itens de menores estruturas tais como as preposições *to* e *from*, o auxiliar *have*, o operador *do*, os pronomes *her*, *your*, dentre outros, e que possuem também uma estrutura forte, nos casos em que a qualidade total da vogal é retida, principalmente, quando o falante quer destacar uma determinada informação no enunciado, ou mesmo quando uma preposição ocorre no final de uma cláusula. De modo geral, há uma tendência para se reduzir a qualidade vocálica, resultando numa forma fraca, realizada através da produção do ‘schwa’ /ə/.

As formas fracas contribuem significativamente para o processo da comunicação, por isso, algumas propostas de ensino/aprendizado do inglês, especialmente aqueles da Abordagem Comunicativa, têm se preocupado em tentar ensiná-las nos cursos de língua inglesa. No entanto, o domínio dessas formas, mesmo na perspectiva comunicativista, não deva ter como objetivo central fazer com que o aprendiz do inglês seja capaz de produzi-las tal qual o falante monolíngüe. A meta é que o falante bilíngüe possa se expressar e compreender a língua inteligivelmente, acomodando sua fala às suas necessidades comunicativas.

Além das formas fracas, um outro aspecto abordado no ensino dos suprasegmentais é a **fala conectada** que se caracteriza pelo processamento assimilatório, isto é, pela ocorrência de um processo de auxílio à pronunciabilidade do falante por meio da facilitação articulatória realizada através de diferentes operações, tais como: a elisão, a assimilação, a catenação e a inserção. No que tange à pronúncia do inglês, Dressler (1984) mostrou que, no processo de negociação de sentidos, esse aspecto fica estrategicamente subordinado ao contexto comunicativo, já que o falante faz um esforço para se fazer compreender pelos ouvintes, e para tanto, tende a pronunciar de forma mais ou menos conectada.

No que diz respeito ao **ritmo** no processo comunicativo, alguns poucos professores têm se esforçado para ensinar o tempo de pronúncia do inglês aos seus alunos, o que acontece, na maioria das vezes, sem sucesso. Isso porque as abordagens mais realistas reconhecem que a assimilação do ritmo não depende especificamente do acúmulo de regras, mas da exposição continuada do aprendiz ao uso da língua no contexto comunicativo. Os estudos de Roach (1982, p. 78), chamam a atenção para o fato de que “diferentes tipos de tempo serão apresentados pelo

mesmo falante em diferentes ocasiões e em contextos diferentes”¹¹. Achados desse tipo confirmam a crença defendida por Marks (1999, p. 198), no sentido de que, “não se deve dar, aos aprendizes, a impressão de que esta ou aquela é a forma como eles devem falar inglês”¹².

Nenhum outro aspecto suprasegmental tem recebido maior atenção quanto o **acento lexical**. Muitos professores têm lhe dado importância considerável no planejamento e na condução de suas aulas. Argumentam que, caso o aprendiz transfira o acento lexical, pode alterar a categorização gramatical de uma palavra, como no caso de [rɪ'kɔrd], verbo, de [re'kɔrd], substantivo. Contudo, no que tange a uma possível sistematização, para instruir aos alunos sobre como aplicar o acento lexical, não há regras definidas a respeito. Após analisar algumas tentativas de sistematização desses acentos, em forma de regras, Roach (1991), concluiu que elas, na maioria dos casos, são inensináveis, e como os demais aspectos suprasegmentais, dependem muito mais da exposição do aprendiz ao uso contextualizado.

Sobre a **entoação**, em virtude da ascensão do movimento comunicativista, esta acabou sendo escolhida como a razão de ser do ensino/aprendizado da pronúncia de línguas. Os livros didáticos da Abordagem Comunicativa dão pouca ênfase aos aspectos segmentais, no entanto, estendem-se nos exercícios de entoação. Para analisar o enfoque de um determinado material didático, basta observar, a princípio, o lugar que as atividades de entoação ocupam no desenrolar do livro. Quando isso acontece, percebe-se a influência do comunicativismo no arcabouço teórico que fundamenta tal material.

Essa opção dos comunicativistas pela entoação, no entanto, reverteu-se num desafio crucial para o ensino/aprendizado de línguas. Através de uma pesquisa, Taylor (1993), mostrou que a vasta maioria dos julgamentos feitos através dos recursos classificatórios, à priori, em relação à entoação, não passa de subjetividade, pois como todos os outros aspectos tanto segmentais quanto suprasegmentais, a entoação depende muito mais do contexto específico da interação e da fala individual. Taylor (op. cit.) ressaltou ainda que os aprendizes podem perceber as nuances entoacionais da comunicação, mas isso ocorre, produtivamente, através da exposição

¹¹ different types of timing will be exhibited by the same speaker on different occasions and in different contexts.

¹² Learners are not given the impression that this is how they should always speak English

prolongada aos usos da língua nos diferentes contextos, não através de regras previamente estabelecidas.

Percebemos, assim, que os sons segmentais e suprasegmentais do inglês têm suas peculiaridades e que demandarão algum esforço para serem dominados pelos aprendizes. Por outro lado, será inevitável, e até necessário, que esses estejam associados ao conhecimento prévio da L1 do aprendiz. Ciente disso, o mais viável seria adotar uma postura realista que não veja essa influência como algo inerentemente negativo, que faz parte do processo de aquisição da L2. Ao invés da imitação dos sons segmentais e/ou suprasegmentais, os professores e os materiais didáticos deveriam eleger a inteligibilidade como meta para o domínio da pronúncia.

1.6. A INTELIGIBILIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DO INGLÊS: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE?

1.6.1 O desenvolvimento do conceito de inteligibilidade

Inteligibilidade é condição essencial à construção da interação sociolingüística. Não há possibilidade dos interactantes negociarem significados a menos que sejam capazes de se fazerem mutuamente compreendidos. Por isso, a sociolingüística interacional tem dado cada vez mais atenção a esse fato no processo comunicativo. Um dos primeiros pesquisadores a demonstrar interesse por esse fenômeno foi Brodkey (1972). Em consonância com algumas abordagens da época, se propôs a mensurar o potencial dos alunos de línguas para a decodificação do que era ditado pelos professores. Esse tratamento dado à inteligibilidade reflete a influência do mecanicismo behaviorista.

As tendências mais recentes, em oposição àquela, no tocante à inteligibilidade, advém da pragmática, cuja feição assumiu perspectivas distintas em relação à prática comportamentalista. Para Bamgbose (1998, p. 11), a inteligibilidade envolve “um complexo de fatos, compreendendo o reconhecimento de uma expressão, seu significado, e mais

especificamente, o que o significado significa em determinado contexto sócio-cultural”¹³. A acepção de inteligibilidade, a partir de uma perspectiva pragmática, abrange tudo o que diz respeito ao falante e ao ouvinte no processo comunicativo na tentativa de contribuir para o ato de fala e sua interpretação.

A fim de entendermos melhor a noção do que seja inteligibilidade, dentro da pragmática, mostraremos, a seguir, os fundamentos na construção desse conceito. A princípio, conforme apontamos anteriormente, a inteligibilidade foi vista, conforme defendida por Nelson (1982), como simples identificação de informação. Para este autor, esta seria apenas uma simples “apreensão da mensagem no sentido pretendido pelo falante”¹⁴ (p. 63). Vemos, nessa proposta, uma visão ainda restrita em relação à inteligibilidade, haja vista que o foco é posto exclusivamente na mensagem e não no processo interacional dos interlocutores no contexto comunicativo.

A visão de Bamgbose (op. cit.), em comparação com a de Nelson (op. cit.), é mais abrangente, já que sua proposição considera a dimensão mais complexa e social da linguagem. E de fato, uma concepção apropriada de inteligibilidade, não pode restringi-la apenas à mera transmissão de informação, antes deve envolver os múltiplos aspectos que envolvem a interação sociolingüística. Em busca de uma proposta de inteligibilidade que dê conta dessa realidade, levamos em conta, a concepção de competência comunicativa, desenvolvida por Hymes (1979), em complementação à perspectiva de Chomsky (1965), a respeito da competência lingüística.

Diferentemente da perspectiva gerativista, que postulava um falante ouvinte ideal numa comunidade homogênea de fala, Hymes (op. cit.) defende que os falantes reais da língua não apenas têm competência para produzir frases gramaticalmente corretas, mas, principalmente, para interagir na e através da língua nos diversos contextos comunicativos. Nesse processo, estão envolvidos, de modo integrado, quatro fatores, são eles: o gramatical, o psicolingüístico, o sócio-cultural e o probabilístico. Uma divisão desses fatores se dá apenas para fins expositivos, o que pretendemos fazer nos parágrafos seguintes, com o objetivo de mostrar a relevância de cada um

¹³ a complex of factors comprising recognizing an expression, knowing its meaning, and knowing what that meaning signifies in the sociocultural context.

¹⁴ apprehension of the message in the sense intended by the speaker.

deles no processo. No entanto, eles atuam conjuntamente, a fim de que a interação se dê à contento.

O *gramatical* diz respeito àquilo que é formalmente possível; o *psicolingüístico*, ao que é possível em termos de processamento da informação humana; o *sócio-cultural*, o significado social ou valor dado à fala; e o *probabilístico*, o que realmente ocorre. Entendemos, assim, que, para que haja inteligibilidade efetiva, não apenas o processamento de informação seja necessário, é preciso que haja, como bem acentua Jenkins (2000, p. 73), “um tipo de competência sociolingüística que envolva, para o bom êxito na comunicação, um grau substancial de conhecimento sócio-cultural partilhado”¹⁵. A análise lingüística, portanto, não pode deixar o contexto passar despercebido. Isso porque, conforme aponta Widdowson (1990), sem a presença do contexto sócio-cultural, haverá pouco espaço para a interação.

O contexto, dentro de uma perspectiva lingüística que leve em conta o fator social, é parte integrante para a efetivação da inteligibilidade. E este, de acordo com a definição de Duranti & Goodwin (1992), é algo essencialmente dinâmico e que vai se constituindo à medida que se processa a comunicação e é constituído pela ação dos interlocutores, os falantes da língua negociam, simultaneamente, conhecimentos diversos, de forma estratégica, a fim de que se torne possível fazer sentido através da língua.

Para a construção negociada da inteligibilidade, dois conhecimentos específicos são efetivados de forma integral: o ascendente – *bottom-up* e o descendente – *top-down*. O primeiro se trata da operação pela qual o ouvinte lança mão de uma série de estágios separados, iniciando com as unidades menores, e gradualmente, vai englobando as unidades maiores (ANDERSON & LYNCH, 1988). O segundo, se dá a partir das expectativas que o falante tem a respeito daquilo que é falado, fazendo previsões no momento da percepção (PINKER, 1994).

No ensino/aprendizado da pronúncia, a inteligibilidade é alcançada na integração do conhecimento lingüístico com o enciclopédico, partilhados no ato da interação oral. O parâmetro

¹⁵ [...] sociolinguistics competence, successful communication involves a substantial degree of shared sociolinguistic knowledge.

fundamental para que a inteligibilidade seja alcançada não está, como é de praxe se defender, na precisão e aferição da pronúncia de acordo com um modelo previamente estabelecido, antes no esforço estratégico empreendido pelos interlocutores, com vistas à construção de significados. Seja monolíngüe ou bilíngüe, o falante sempre dependerá do contexto para que a inteligibilidade se concretize.

Apostar na pronúncia tal qual a do falante monolíngüe, como critério para se obter a inteligibilidade, é reduzir, em muito, o processo interacional de negociação lingüística. Ademais, corre-se o risco de se julgar o falante através de uma valoração negativa da fala bilíngüe, na medida em que a pronúncia deste, em comparação a daquele, pode ser avaliada como “errada”. Esse tipo de ênfase na pronúncia, ao invés do investimento na inteligibilidade, pode ensejar o preconceito lingüístico, ou o que Bourdieu (1991) denominou de “violência simbólica”.

A fim de transcender a questão da inteligibilidade, é preciso, também, atentar para esses aspectos políticos do ensino da língua. Os professores, quando reduzem a inteligibilidade à imitação ao falante monolíngüe, não só direciona seus alunos para uma realidade distante do que acontece na prática cotidiana. Eles podem, ao mesmo tempo, fomentar um processo de aculturação, produto do audiolingualismo, favorecendo a crença de que existem pronúncias superiores e inferiores. Mas uma outra realidade é possível, e para que ela seja conquistada, é necessário que uma série de atitudes sejam tomadas. Algumas delas nos são apresentadas por Jenkins (2000, p, 95)

[...] a redefinição do que seja erro e correção fonológica, considerando ainda o contexto da fala interlíngüística e não a estrutura de uma ideologia lingüística padrão. E na medida em que essa redefinição acontece, seremos capazes de dar uma roupagem mais equilibrada entre o que seja inteligibilidade e aceitabilidade, dando um peso maior à inteligibilidade dos falantes bilíngües da língua inglesa que se distancie mais e mais da aceitabilidade e adequação dos falantes da L1. Isto, por sua vez, assegurará que os julgamentos dos erros e da correção sejam aceitos e apropriados na perspectiva do inglês como língua internacional.¹⁶

¹⁶ [...] to redefine phonological error and correctness within the context of EIL rather than within the framework of a standard language ideology. In the process of doing so, we will be able to redress the balance between intelligibility and acceptability by giving far more weight to intelligibility for NBESs and far less to acceptability and appropriacy for L1 speakers. This, in turn, will ensure that judgments of error and correctness are acceptable and appropriate to EIL.

Essa redefinição de conceitos, com vistas à melhoria do ensino/aprendizado da pronúncia do inglês, como língua internacional, parte de uma reflexão mais ampla, na qual os professores percebiam que estão inseridos em uma dimensão mais ampla no processo educacional dos seus alunos. Na percepção de uma dimensão mais crítica de sua prática docente (FAIRCLOUGH, 2001), o professor, ao defender a ênfase na inteligibilidade, e não na imitação de uma suposta fala “perfeita”, está buscando o reposicionamento, dele mesmo, enquanto sujeito social, pelo reconhecimento identitário enquanto professor, brasileiro e bilíngüe do inglês.

1.6.2 O papel do professor no reconhecimento identitário das pronúncias dos aprendizes

Há uma tendência no ensino/aprendizado de línguas marcada, historicamente, pela crença na homogeneidade e no imitacionismo como procedimentos para se alcançar a “perfeição”. Contudo, essa proposta, em prática escolar, estimula igualdade e rechaça a diferença. A ausência de uma percepção crítica que conceba a variedade sociolingüística resulta em atitudes equivocadas a respeito da linguagem e do seu processo de aquisição. Uma ruptura, nesse sentido, deve passar, irremediavelmente, pelo professor, já que esse, no contexto da sala de aula, assume uma posição assimétrica, e contribui para forjar a abordagem de ensinar/aprender.

Sem uma abordagem crítica no ensino de L2, o professor bilíngüe se vê diante de uma situação paradoxal de não ser um falante “nativo” da língua que está ensinando. Assim, o preconceito começa por ele mesmo já que não pode ser o que gostaria de ser. Além disso, sentimento esse que é repassado para os aprendizes. Para esse professor, e quem sabe, para os seus alunos, o domínio da língua será sempre algo inatingível, um desejo inalcançável, uma vontade que não terá como se completar, pois apesar de todo o esforço empreendido, os aprendizes, e ele mesmo, enquanto modelo, não passarão de imitadores “imperfeitos” de um padrão “perfeito”.

Essa concepção nos remete à clássica propensão epistemológica de Chomsky (1965, p. 3), quando propõe a existência virtual de um “falante-ouvinte ideal numa comunidade de fala completamente homogênea”. Em oposição a essa idéia, o que se vê, tanto dentro quanto fora da sala de aula, é que os falantes reais, no contexto interacional, convivem com as diferenças,

pausas, hesitações, em suma, com a diferença. No caso específico da L2, é inevitável que haja influências da L1 na L2, resultando no fenômeno interlingüístico. Resta aos professores, bem como aos aprendizes, aprenderem a assimilar essa realidade, enfatizando seu aspecto identitário (CASTELLS, 1999). Em relação à pronúncia, essa é uma necessidade, já que os falantes costumam ser categorizados pelo modo como produzem ou deixam de produzir determinados sons da língua.

Isso acontece porque o ensino de inglês, nos moldes imperialistas que predominaram o cenário educacional latino nas últimas décadas (PHILLIPSON, 1992), esteve atrelado não apenas ao domínio da língua, mas, também, a um processo de aculturação no qual os professores de inglês defendiam (e alguns contextos ainda defendem) uma visão equivocada do que seja cultura. Resultante dessa visão, acabam supervalorizando a cultura anglo-americana, dedicando, a esta, uma maior afeição, em detrimento daquelas associadas ao Brasil. É comum ouvirmos professores de inglês adjetivando o inglês, principalmente, aquele falado por alguns poucos. Dizem que esse, e não qualquer outro, é mais “belo”, “rico” (MOITA LOPES, 1996).

Atitudes desse tipo, amplamente difundidas no imaginário dos professores bilíngües de inglês, geram uma refração de identidade social que pode ser percebida na manifestação lingüística, quando se refere tanto à sua própria fala quanto à dos seus alunos. O inglês “belo”, “bonito”, “perfeito”, nunca é o do falante bilíngüe, ou de uma país como pouca expressão econômica mundial. Isso acontece porque, como bem ressalta Rajagopalan (1998, p. 41,42):

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas (...) Assim, a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica. Não é preciso dizer que qualquer impulso para repensar a identidade também terá de ser uma resposta ideológica a uma ideologia existente e dominante.

Assim, quando o professor de línguas defende a supervalorização de uma língua em relação à outra, está alimentando, ideologicamente, não só que a língua é inferior, ele mesmo, juntamente com seus alunos, são posicionados em condição de inferioridade. O critério tomado é simplesmente a “inaptidão” para imitar um modelo idealizado de pronúncia. Alguns professores

assim o fazem porque não tiveram a oportunidade de refletir a respeito de uma outra possibilidade de ensinar a língua que não seja por meio da imitação ao modelo supostamente “perfeito”. Para romper com esse paradigma, é preciso que os professores tomem consciência de suas identidades, fazendo a diferença entre o posicionamento que lhes foi imposto e o modo como, efetivamente, desejam ser posicionados.

Para tanto, é necessário que haja uma redefinição da posição identitária do professor bilíngüe de inglês. O reconhecimento identitário, conforme explica Mey (1998, p. 74), diz respeito ao ato de estar inserido em um determinado grupo étnico. O professor de inglês, ciente dessa possibilidade, deve lutar para ser identificado não como um professor “não-nativo” de uma língua do “nativo”. A reflexividade a respeito do ensino dessa língua, principalmente nos dias atuais, em que se vê um movimento antiamericanista mundial, deve resultar no agrupamento e reconhecimento recíproco, entre seus pares, de uma nova identidade, a do professor brasileiro bilíngüe do inglês.

A curto, e longo prazo, essa mudança resultará numa série de alterações na prática do ensino/aprendizagem de inglês. A começar pela nomenclatura do inglês que estão ensinando, que não é uma língua “estrangeira”, mas o inglês como Língua Franca. É possível que no futuro os departamentos de línguas das universidades, envolvidos no ensino do inglês, abandonem o acréscimo: “estrangeira”, substituindo-o por outro que dê conta dessa construção identitária. Na medida em que isso acontecer, haverá um distanciamento do inglês, que é ensinado nas universidades e institutos de idiomas no Brasil, com os Estados Unidos e/ou Inglaterra.

Por meio de mudanças desse tipo, os indivíduos, envolvidos na prática do ensino do inglês, como língua internacional, lutarão por respeito mútuo. Usamos o verbo “lutar”, porque, ao que tudo indica, essa não será uma tarefa fácil. Trata-se de uma conquista moldada na alteridade, numa contínua relação do eu com o outro. Já que, como aponta Johnston (1973, citado em Kitzinger, 1989, p. 82) “a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é”. Essa definição de identidade, também partilhada por Wetherell & Potter (1992), nos é bastante apropriada para a proposição deste trabalho, na medida em que se busca

uma redefinição da percepção que o professor tem de si mesmo e de como deseja ser visto pelos outros.

Busca-se, nesse sentido, o empoderamento identitário do professor brasileiro, bilíngüe, de inglês, como língua internacional. O professor de inglês precisa estar ciente que sua atuação pedagógica transcende simplesmente ao ambiente da sala de aula. A esse respeito, é válido atentar para o que defende Moita Lopes (1998, p. 311), considerando que

[...] as identidades sociais construídas (...) podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experienciadas ou reposicionadas.

Isso é compreensível porque, não é incomum, conforme já nos mostrou Moita Lopes (1996), que muitos professores de inglês acreditam que o inglês “americano” e/ou “britânico” é mais “perfeito”, “bonito” ou “elegante”. Julgamentos desse tipo ajudam a fomentar a idéia de que os brasileiros, devido à sua formação cultural, são ignorantes, preguiçosos, especialmente quando comparados aos americanos. O resultado é a baixa estima em relação a tudo que está associado ao Brasil, e como não poderia ser diferente, em relação ao português. Um inglês “corretamente” falado, deve, assim, evitar qualquer “contaminação” com a L1.

A vergonha contida de ser professor brasileiro, de inglês, como língua “estrangeira”, alimenta o sentimento de subserviência em relação a tudo que vem do lado de cima da América. Basta considerar que, quando se traz um falante “nativo” para uma determinada instituição de ensino, ele é posto como centro das atenções, é o “dono” da língua que todos devem tentar se apropriar. Sabendo disso, e da aceitação natural dessa prática, as escolas de idiomas exploram bem esse marketing, trazendo professores “nativos” para ministrar cursos, muitos deles, conhecem apenas a língua, mas têm pouca ou nenhuma formação teórico-prática a respeito do processo de ensino/aprendizagem, bem como do contexto social dos alunos.

O contrário é o que deveria ser normal, pois o professor brasileiro, bilíngüe, do inglês, tem inúmeras vantagens em relação à maioria dos professores monolíngües, dentre elas, destacamos: 1) domina tanto a L1, dos seus aprendizes, quando a L2, compreendendo as influências recíprocas que uma exerce sobre a outra; 2) passou pela experiência de ter aprendido

a L2, o que lhe dá o *know-how* para compreender o processo e dilema inerente ao aprendizado; 3) torna-se um modelo mais realista, especialmente no tocante à pronúncia, já que o aprendiz, não terá a difícil (senão impossível tarefa), de falar como um “nativo”; e 4) ciente da realidade social dos seus alunos, poderá dar um direcionamento mais contextualizado às atividades propostas pelo material didático.

Essas são apenas algumas das múltiplas vantagens de ser um professor bilíngüe, e não, necessariamente, monolíngüe de línguas. Em um artigo bastante provocador, a esse respeito, Seidlhofer (1996, p. 78), ressalta as diversas vantagens de ser um professor bilíngüe na L2, em comparação com o professor monolíngüe. A autora as resume, basicamente, na competência duplicada que esse professor pode ter, oportunizando:

[...] ao mesmo tempo, familiaridade com a língua-alvo e também distância dela, favorecendo que os professores possam desenvolver uma vida duplicada no bom sentido da palavra. Permitindo a reinterpretação da noção de pensamento duplicado e de vida duplicada de modo que a palavra duplicado passe a ter conotações inteiramente positivas, não sendo atrelada ao caráter dúbio, mas a aspectos de valor e resistência, em termos dicionarizados, diz respeito, ‘a algo que tem duas vezes o tamanho, a quantidade, o valor e a resistência de alguma outra coisa’ ou, se preferir concebê-lo de modo mais poético, diz-se ‘(de uma flor tendo número maior de pétalas do que o usual’. E o processo de cultivo dessas pétalas é a formação docente continuada¹⁷.

O reconhecimento identitário, de ser professor brasileiro, bilíngüe, de inglês, como língua internacional, ao contrário do que se costuma pensar, possibilita o empoderamento necessário para que este não se veja como um falante de segunda categoria das línguas ou um mero repassador dos ideais de aculturação dos países anglo-americanos. Mas para que isso aconteça a contento, faz-se necessário o desenvolvimento de uma abordagem crítica de ensinar/aprender línguas, a partir da qual ele possa avaliar as teorias antigas ou atuais das

¹⁷ The double capacity to be at the same time familiar with the target language and distanced from it enables these teachers to lead a double life in the best sense of the word. It also allows us to reinterpret the notion of *double think* and *double life* in a way in which the word *double* has entirely positive connotations not of duplicity, but of value and strength, namely ‘something that is twice the size, quantity, value, or strength of something else’ or, if you like to see it poetically, ‘(of a flower) having more than the usual number of petals’. And the process of cultivating these petals is serious teacher education. Essas últimas definições foram extraídas, pela autora, do verbete *double*, do Longman Dictionary of Contemporary English.

pedagogias de línguas, e principalmente, se envolver nas mudanças sociais, na tentativa de romper com práticas docentes naturalizadas.

CAPÍTULO II – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

‘You have frequently seen the steps which lead up from the hall to this room ... how many are there?’ ‘How many! I don’t know.’ ‘Quite so!’ Said Sherlock. ‘You have not observed. And yet you have seen.’
Arthur Conan Doyle, ‘A scandal in Bohemia’ in The Adventures of Sherlock Holmes (1894)

‘Then you should say what you mean’, the March Hare went on. ‘I do’, Alice hastily replied; “at least – I mean what I say – that’s the same thing, you know.’ ‘Not the same thing a bit!’ Said the Hatter. “Why, you might just as well say that “I wee what I eat” is the same thing as “I eat what a see!””
Lewis Carrol, Through the Looking Glass, Chapter 1

2.1 Abordagem, contexto e sujeitos

Em resposta às tendências positivistas que predominaram as pesquisas em educação e nas ciências sociais, a partir dos anos 70, observamos, nos dias atuais, um interesse crescente por tendências qualitativas, principalmente, nas pesquisas aplicadas à educação (ANDRÉ, 1998). Esse tipo de pesquisa, na explicitação de Trivínos (1987), parte de paradigmas, prioritariamente, indutivos e não dedutivos como geralmente acontecia com a pesquisa de cunho positivista.

Para esse autor, uma outra diferença fundamental desse paradigma de pesquisa em relação ao quantitativo, é que ele não se pauta em hipóteses que devam ser verificadas empiricamente, ainda que se possa estabelecer algumas asserções prévias, resultantes da experiência do pesquisador. A partir dessa proposta de pesquisa, os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num determinado contexto. Trivínos (1987, p. 129) explica ainda que,

Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético (...) o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente.

Essa é a razão pela qual a pesquisa qualitativa põe o foco nas múltiplas interpretações dos significados, a qual, poderão ser feitas a partir daquilo que se costuma denominar de triangulação de dados, com a utilização de instrumentos variados tais como entrevistas,

questionários, material didático (no caso das pesquisas educacionais) e gravações *in locu*. Esse é o motivo pelo qual a “objetividade”, “verdade” ou “relevância” somente poderão ser estabelecidas através de procedimentos interpretativos da prática social (HUGHES, 1980).

Para a realização desse tipo de pesquisa, no âmbito de Linguística Aplicada, Moita Lopes (1994), explica que o pesquisador precisa interpretar os significados construídos pelos participantes no contexto. Ao invés de focalizar um produto padronizado, a ênfase é posta nos processos interacionais do mundo social, tendo como característica principal, a percepção que os participantes têm da interação e do contexto social em que estão envolvidos.

Por isso, de acordo com esse paradigma, não é possível falar de generalização, como é comum nos moldes positivistas. Os achados da investigação somente poderão ser “generalizados” intersubjetivamente, isto é, na medida em que, após a descrição e divulgação da interpretação, aqueles que tiverem contato com as reflexões, a partir dos desvelamentos dos significados percebidos, poderão avaliar se tais interpretações se aplicam ou não às suas realidades específicas, com base em sua formação teórica e plausibilidade, comparando aquele contexto com o que se encontram inseridos.

A coleta do material da pesquisa foi realizada no curso de Letras de uma instituição universitária, que, por razões éticas, não será especificada. Essa Instituição de Ensino Superior (IES) tem, na grade do seu curso, entre outras, a habilitação de Língua Inglesa, com o objetivo de formar professores de inglês e literatura anglo-americana. Além das disciplinas do Núcleo Formativo, tais como Metodologia do Ensino de Inglês e do Estágio Supervisionado, e das disciplinas do núcleo de Literatura, os alunos também têm aulas de inglês, a fim de aprimorarem-se no idioma. A duração do curso de graduação, que dá ao concluinte o título de Licenciado em Letras, com Habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas, é de quatro anos.

Dependendo do professor, as aulas são ministradas em inglês desde o início do curso, com ressalvas a alguns momentos de tradução nos primeiros períodos ou quando o professor pretende dar um direcionamento para o desenrolar de alguma atividade em que a instrução em inglês possa comprometer o andamento da tarefa. É em tal contexto que acontecem as interações

orais nas quais o professor se propõe a ensinar a expressão oral, e em alguns casos, a pronúncia aos seus alunos. Foi a partir de tais interações, no desenrolar de tarefas de sala de aula, que se deu a coleta do material para transcrição e análise posterior.

A opção pelo contexto universitário, para a realização dessa análise, é justificada em razão de que, nessa instituição, como na maioria de outras desse tipo, não se postula apenas o aprendizado e/ou desenvolvimento no inglês. A maioria dos alunos das universidades, no futuro, será, em potencial, professores de línguas. Portanto, a menos que cultivem a flexibilidade e criticidade em sua prática docente, poderão aderir a idéias que deixem de visualizar o caráter sócio-histórico da língua e do aprendizado, alimentando o preconceito e a intolerância lingüística.

É válido também ressaltar que tais alunos, quando abraçarem o magistério, serão multiplicadores de abordagens de ensinar/aprender a língua, as quais fundamentarão suas crenças, decorrentes de suas experiências enquanto aprendizes. Esses alunos universitários levarão, consigo, concepções de como o inglês deva ser ensinado e aprendido. O contexto universitário não deve, sob qualquer hipótese, se achar imune às pesquisas. A universidade contribui para a formação de muitos conceitos, os quais, certamente, influenciarão o fazer pedagógico dos professores que nela são graduados.

Após um contato inicial com alguns professores de inglês, dessa IES, quatro, um de cada período do curso, se dispôs a contribuir com a pesquisa. A esses, entregamos um questionário com algumas perguntas a serem respondidas. Em seguida, após algumas observações das aulas, solicitamos que eles gravassem algumas de suas aulas e que nos disponibilizassem, em especial aquelas em que havia maior preponderância das atividades de oralidade. A ausência do pesquisador, durante a gravação, contribui para dar naturalidade às interações.

Os quatro professores que se dispuseram a cooperar com a pesquisa atuam no ensino universitário já há algum tempo. O professor 1 (2º período do curso), 2 (4º período) e 3 (6º período) têm menor tempo de experiência em relação ao professor 4 (8º período), que, apesar de ter mais tempo de ensino, tem dedicado a maior parte de seu tempo ao ensino de metodologia do

ensino de línguas. Esse último, em relação àqueles, tem o mérito de ter concluído um curso em nível de mestrado na área de ensino/aprendizado de línguas, enquanto que os primeiros, tiveram acesso a um curso de especialização. Em respeito a esses professores, não revelaremos seus nomes, bem como o da instituição a que pertencem, nos referiremos a cada um deles, respectivamente, como P1, P2, P3 e P4.

2.2 Procedimentos de coleta

A fim de analisar a abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes de inglês no contexto institucional universitário, recorreremos à seguinte instrumentação:

Material Didático – a principal fonte de planejamento e condução das aulas dos professores, pelo menos de P1, P2 e P3, é o material didático. Como eles justificam sua abordagem para o ensino da pronúncia a partir do material didático, resolvemos, então, partir de uma análise prévia do conteúdo do *textbook* e do *Teacher’s Manual* (Manual do Professor) quanto às tarefas de ensino/aprendizado da pronúncia do inglês.

Questionários – a aplicação dos questionários teve como objetivo central identificar qual o padrão de pronúncia escolhido pelos professores, como eles vêem o material didático em relação ao ensino da pronúncia, quais os “erros” que consideram ser mais significativos e que merecem maior atenção e como eles avaliam a influência da L1 na pronúncia dos seus alunos.

Gravação das aulas – as aulas foram gravadas em fitas de áudio, foram posteriormente transcritas para análise. As cenas das salas de aula foram divididas em seqüências interativas, (Seq. Int. 01, Seq. Int. 02, e assim por diante). A divisão dessas seqüências interativas se dá por meio do julgamento do pesquisador em relação aquilo que consideramos ser um evento de fala, uma unidade textual.

Após a gravação das aulas desses professores, passamos ao processo de transcrição. Devido a sua ampla difusão no contexto acadêmico em análises conversacionais, recorreremos,

para a transcrição da fala, às convenções propostas por Marchuschi (1997), cujos símbolos e suas respectivas significações encontram-se abaixo:

[[- falas simultâneas, quando dois falantes iniciam um turno ao mesmo tempo;

[- sobreposição de vozes, quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto;

[] – sobreposições localizadas, quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno;

(+) ou (2.5) – no caso de pausas pequenas, usaremos o sinal de (+), para pausas maiores, colocaremos o tempo, ou aumentaremos a quantidade dos sinais, assim: (++);

() – caso deixemos de entender um determinado segmento da fala, marcaremos o local com parênteses, indicando, dentro, (incompreensível), ou mesmo, colocando dentro deles aquilo que julgamos ter ouvido;

/ - para os casos de truncamentos bruscos, quando um falante corta uma unidade de fala, através de um corte brusco pelo parceiro, será marcado pelo uso da barra;

MAÍUSCULA – sempre que uma sílaba ou uma palavra for pronunciada com ênfase mais forte do que o habitual.

:: - alongamento da vogal, para indicar que o falante estendeu a duração da vogal. Dependendo da duração, poderemos usar mais de dois pontos, assim :::

(()) – comentários do analista, para comentar algo que ocorre, usaremos parênteses duplos, imediatamente após a ocorrência do segmento, com o comentário dentro dos parênteses.

----- - Silabação, quando uma palavra for pronunciada silabadamente, usaremos hífen para indicar a ocorrência.

” ’ , - usaremos aspas duplas para indicar uma subida rápida (correspondendo mais ou menos a ponto de interrogação), para indicar uma subida leve, usaremos aspas simples (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula) e para descida leve ou brusca, aspas simples abaixo da linha.

e e e e e – nos caso das repetições, marcaremos com a duplicação da letra ou da sílaba;

em, ah, oh, ih, mhm, ahã – são exemplos de pausas preenchidas, hesitação ou sinais de atenção que serão reproduzidos seguido mais ou menos a grafia.

. . . ou / . . . / - a indicação de transcrição parcial ou de eliminação para indicar que estamos transcrevendo apenas um trecho e não a totalidade da fala, será marcada com reticência no início, e se no meio do trecho, com reticências entre duas barras.

No decorrer das transcrições das interações na sala de aula se fará necessário destacar algumas realizações da pronúncia, e para tanto, recorreremos ao Alfabeto Fonético Internacional (IPA), o qual, reproduziremos, em sua versão mais recente, na página a seguir. A utilização do IPA, no entanto, será tomada como parâmetro, sendo passível de alguma adaptação, contanto que não se distancie, significativamente, do modelo aqui apresentado.

Alfabeto de Fonética Internacional – Quadro 5

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 1993)

CONSONANTS (PULMONIC)

| | Bilabial | Labiodental | Dental | Alveolar | Postalveolar | Retroflex | Palatal | Velar | Uvular | Pharyngeal | Glottal |
|---------------------|----------|-------------|--------|----------|--------------|-----------|---------|-------|--------|------------|---------|
| Plosive | p b | | | t d | | ʈ ɖ | c ɟ | k ɡ | q ɢ | | ʔ |
| Nasal | | m ɱ | | n | | ɳ | ɲ | ŋ | ɴ | | |
| Trill | | | | ʀ | | | | | ʀ | | |
| Tap or Flap | | | | ɾ | | ɽ | | | | | |
| Fricative | ɸ β | f v | θ ð | s z | ʃ ʒ | ʂ ʐ | ç ʝ | x ɣ | χ ʁ | ħ ʕ | h ɦ |
| Lateral fricative | | | | ɬ ɮ | | | | | | | |
| Approximant | | | ʋ | ɹ | | ɻ | j | ɰ | | | |
| Lateral approximant | | | | l | | ɭ | ʎ | ʟ | | | |

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

| Clicks | Voiced implosives | Ejectives |
|--------|-------------------|-----------------------|
| ◌ ɓ | ɓ Bilabial | as in: |
| ◌ ɗ | ɗ Dental/alveolar | p' Bilabial |
| ◌ ɠ | ɠ Palatal | t' Dental/alveolar |
| ◌ ɥ | ɥ Velar | k' Velar |
| ◌ ʄ | ʄ Uvular | s' Alveolar fricative |

SUPRASEGMENTALS

Primary stress: ˈ founəˈtɪʃən

Secondary stress: ˌ e:

Long: eː

Half-long: eˑ

Extra-short: ɛ̥

Syllable break: . ii.ækt

Minor (foot) group: | ẽ

Major (intonation) group: || ẽ

Linking (absence of a break): ˌ

TONES & WORD ACCENTS

| LEVEL | CONTOUR |
|--------------|-----------------------|
| ↗ Extra high | ↗ Rising |
| ↘ High | ↘ Falling |
| ↔ Mid | ↗ High rising |
| ↘ Low | ↘ Low rising |
| ↘ Extra low | ↗ Rising-falling etc. |
| ↓ Downstep | |
| ↗ Upstep | ↘ Global fall |

VOWELS

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

OTHER SYMBOLS

| | | | |
|---|-----------------------------------|--|----------------------------|
| ɱ | Voiceless labial-velar fricative | ç ʝ | Alveolo-palatal fricatives |
| ɰ | Voiced labial-velar approximant | ɺ | Alveolar lateral flap |
| ɱ | Voiced labial-palatal approximant | ɺ | Simultaneous ʃ and ʒ |
| ħ | Voiceless epiglottal fricative | Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary. k͡p t͡s | |
| ʕ | Voiced epiglottal fricative | | |
| ʔ | Epiglottal plosive | | |

DIACRITICS Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̥

| | | | | | | | |
|----|-----------------|----|-----------------------------|----|--------------------|----|--------------------|
| ◌̥ | Voiceless | ◌̚ | Breathily voiced | ◌̤ | Dental | ◌̦ | Dental |
| ◌̜ | Voiced | ◌̝ | Creaky voiced | ◌̧ | Apical | ◌̨ | Apical |
| ◌̩ | Aspirated | ◌̪ | Linguolabial | ◌̫ | Laminal | ◌̬ | Laminal |
| ◌̭ | More rounded | ◌̮ | Labialized | ◌̯ | Nasalized | ◌̰ | Nasalized |
| ◌̱ | Less rounded | ◌̲ | Palatalized | ◌̳ | Nasal release | ◌̴ | Nasal release |
| ◌̵ | Advanced | ◌̶ | Velarized | ◌̷ | Lateral release | ◌̸ | Lateral release |
| ◌̹ | Retracted | ◌̺ | Pharyngealized | ◌̻ | No audible release | ◌̼ | No audible release |
| ◌̽ | Centralized | ◌̾ | Velarized or pharyngealized | ◌̿ | | | |
| ◌̿ | Mid-centralized | ◌̺ | Raised | ◌̻ | | | |
| ◌̻ | Syllabic | ◌̼ | Lowered | ◌̽ | | | |
| ◌̼ | Non-syllabic | ◌̽ | Advanced Tongue Root | ◌̾ | | | |
| ◌̽ | Rhoticity | ◌̾ | Retracted Tongue Root | ◌̿ | | | |

2.3 Material didático e professor: relações e posicionamentos

Há um movimento crescente nas universidades, e em alguns institutos de línguas, sugerindo que os professores produzam o material didático a ser utilizado em sala de aula. Mas, na prática, verificamos que os professores, pelos menos os que contribuíram com essa pesquisa, seguem em maior ou menor grau, um livro didático como plano para suas aulas. A opção por esse tipo de recurso, previamente elaborado por autores e editoras, pode ser, conforme aponta Allwright (1981), a deficiência que alguns professores têm tanto para preparar quanto para selecionar seu próprio material didático.

Esse é apenas um dos motivos, existem outros, dentre eles, destacamos, com Huchinson & Torres (1994, p. 317), a conveniência. Para esses autores, o material didático possibilita uma considerável “conveniência, provendo uma estruturação que o sistema de ensino/aprendizagem requer”¹⁸. Um outro autor que também partilha essa idéia é Crawford (2002, p. 83), para esse, a utilização de um material didático, fornecido por uma determinada editora, não somente provê uma estruturação, mas, também,

[...] uma predictibilidade que é necessária a fim de que o evento social se torne tolerável aos participantes, além de servir de mapa ou plano para o que se pretende e o que se espera, permitindo, assim, que os participantes vejam onde uma lição se encaixa dentro de um contexto mais amplo do programa lingüístico”¹⁹

A comodidade, provida por essa predictibilidade do material didático, auxilia significativamente a condução das aulas pelos professores. Contudo, em consonância com a falta de formação, o material didático pode acabar ditando as regras, ou melhor, a abordagem de como a língua deva ser ensinada. A opção, por parte do professor, por um determinado material didático, em detrimento de outro, revela uma inscrição em um determinado fazer pedagógico.

Por essa razão, não se pode descartar a análise do material didático, quando esse exerce papel fundamental na sala de aula, na compreensão da abordagem do professor de línguas.

¹⁸ They are most convenient means of providing the structure that the teaching-learning system (...) requires.

¹⁹ Predictability that are necessary to make the event socially tolerable to the participants. It also serves as a useful map or plan of what is intended and expected, thus allowing participants to see where a lesson fits into the wider context of the language program.

O simples fato de ter recebido um kit gratuito da editora ou a presença ou ausência de ilustrações não deva ser o critério para a escolha de um material didático. Faz-se necessário que o conteúdo seja cuidadosamente avaliado, verificando, por exemplo, se os aspectos culturais de um determinado país que se diz “dono” da língua, é maciçamente explorado em detrimento da língua.

Alguns livros didático, inclusive, elegem a suposta pronúncia de um determinado país para categorizá-lo como um livro “americano” e/ou “britânico”. A presença de falantes “nativa” nas gravações em áudio e vídeo costuma ser valorizadas em alguns cursos de línguas. Ciente disso, e em razão da recorrência que os professores-colaboradores fazem durante as aulas, resolvemos, a princípio, fazer uma análise da abordagem do material didático que conduz as atividades na sala de aula, antes, vejamos como esses professores se posicionaram a respeito desse material em relação à pronúncia.

Quando questionados a respeito do material didático, no que tange ao ensino/aprendizagem da pronúncia, os professores-colaboradores apresentaram posicionamentos distintos. P1 associa o material com o inglês americano e diz ser esta uma limitação do livro-texto. Mesmo que, posteriormente, se contradiga ao reconhecer que, nas atividades *listening*, existem tarefas nas quais é possível se ouvir falantes do inglês de outras nacionalidades. P1 também se queixa da predominância da fala de “nativos” dos Estados Unidos nas gravações.

Para P2, o material didático dá muita ênfase às questões de *stress* e *intonation*. Essa, para P2, é uma falha do livro-texto, pois preferiria que houvesse uma preocupação maior com os “símbolos fonéticos internacionais”. Para ele, esse são fundamentais à aquisição da pronúncia do inglês. A crítica de P2 é contundente quanto à ausência de um enfoque mais significativo nos sons segmentais do inglês. Ele reforça que, um bom material didático, deva buscar a exatidão, a imitação e a perfeição dos sons, de acordo com o falante “nativo”.

P3 acredita que a presença constante de falantes “nativos”, no material didático, é um ponto bastante positivo. Esse critério é considerado relevante, para P3, na escolha de um material didático para o ensino/aprendizado de línguas. Contudo, ao invés de tecer comentários mais

amplos a respeito da pronúncia do material didático, P3 prefere culpar a falta de tempo, na sala de aula, para trabalhar com afinco as atividades de pronúncia. Além disso, justifica que os alunos também não fazem sua parte fora da sala de aula.

Para P4, é o professor e não o material didático que deve determinar a condução do ensino/aprendizagem da pronúncia, com base na percepção das dificuldades que os alunos têm. P4 tem um ponto de vista mais crítico em relação ao ensino da pronúncia. Por esse motivo, diz preferir, eventualmente, abordar questões de *stress* e *intonation*. Para este, o aspecto suprasegmental é que estabelece “o sentido e facilita a compreensão por parte dos interactantes”. Vemos, assim, que sua abordagem se aproxima mais do comunicativismo.

2.4 Análise das atividades de pronúncia do material didático usado pelos professores

O livro didático que orienta as atividades nas salas de aula de línguas é o *New Interchange: English for International Communication*. Os professores, após algumas discussões entre eles, optaram pelo uso desse material. Segundo eles, o que pesou mais na decisão foi a tendência comunicativista desse material didático. Os autores dessa série didática são Jack C. Richards, Jonathan Hull e Susan Proctor. Esse material, composto por recursos didáticos tais como fita cassete (cd de audio), cd-rom e caderno de exercícios, é publicado e distribuído, no Brasil, pela *Cambridge University Press*. Esse material já passou por sucessivas reedições, no entanto, os professores da instituição continuam usando uma versão mais antiga. Isso ocorre porque os alunos compram exemplares dos colegas que já passaram para períodos posteriores.

Após compararmos os livros das diferentes edições, constatamos que, em relação à pronúncia, as atividades, nas edições mais recentes, permanecem inalteradas. O tópico *pronunciation*, que aparece nas unidades do livro, estão enquadradas dentro da proposta da unidade, com vistas ao domínio de alguma função comunicativa específica. No *Teacher's Manual* - o Manual do Professor que acompanha o livro-texto - os autores mostram a seqüência dos tópicos nas unidades. Transcrevemos, abaixo, a ordem por eles apresentada, e o tratamento a que se propõem a dar a cada um deles:

- 1) *Snapshot* – informações que introduzem o tópico de uma unidade e que objetiva o desenvolvimento de vocabulário;
- 2) *Conversation* – introduz um novo ponto gramatical dentro de uma perspectiva funcional e comunicativa;
- 3) *Grammar Focus* – o tópico gramatical é explicitado com o objetivo de ser usado no contexto comunicativo;
- 4) *Fluency Exercise* – atividades a serem feitas em pares ou grupo que oportunizam a prática pessoal do tópico estudado na unidade;
- 5) *Pronunciation* – estudo de aspectos importantes do inglês falado, tais como acento, ritmo, entoação, redução e elisões;
- 6) *Listening* – atividade para desenvolver a habilidade auditiva com vistas ao desenvolvimento da capacidade de prever e inferir do contexto;
- 7) *Word power* – atividades de vocabulário, que, através de mapas e exercícios de colocações, o aprendiz possa praticá-lo tanto na oralidade quanto na escrita;
- 8) *Writing* – atividades de escrita que estendem e reforçam os pontos ensinados na unidade para ajudar os alunos na prática da redação;
- 9) *Reading* – leitura de textos adaptados de fontes autênticas, para se trabalhar estratégias de leituras tais como skimming, scanning e inferências.

A proposta dos autores, em relação ao ensino da pronúncia, como se pode perceber a partir dessa apresentação, é de, a partir do nível 2, possibilitar a integração desse tópico com vistas à proficiência oral. No *Teacher's Manual*, verificamos uma preferência por alguns aspectos da pronúncia, tais como: acento, ritmo, entoação, reduções e conexões de sons. O ensino da pronúncia, de acordo com o argumento dos autores, terá como objetivo central, o desenvolvimento da fluência conversacional. Com vistas a isso, dizem ter feito a opção pelos aspectos conversacionais que serão priorizados ao longo do material, destacando: a habilidade de iniciar e terminar conversas, a introdução de tópicos conversacionais, a tomada de turno, as estratégias comunicativas, os pedidos de esclarecimentos, bem como de expressões idiomáticas variadas.

Nas páginas, a seguir, mostraremos as atividades apresentadas pelo livro didático nos livros seqüenciais: Intro, Livro 1, 2 e 3, respectivamente, ressaltando os enfoques para o ensino/aprendizagem da pronúncia, em cada um deles.

Atividades do Livro Intro – Quadro 6

| | Atividade de Pronúncia | Proposta da Atividade | Enfoque Seg/Supragmental |
|---------|--|--|--------------------------|
| Pg. 9 | /s/ final | Distinguir as realizações /z/, /s/ e /ɪz/ | Segmental |
| Pg. 19 | Elisão com o verbo to be/wh questions | Chamar a atenção para a supressão de sons nas perguntas com wh | Segmental |
| Pg. 32 | Entoação de Yes/No questions | Marcar a entoação ascendente em perguntas com wh | Suprasegmental |
| Pg. 37 | Pronúncia de /s/ na terceira pessoa do singular | Distinguir das realizações /s/, /z/ e /ɪz/ | Segmental |
| Pg. 44 | A pronúncia de th | Distinguir /θ/ de /ð/ | Segmental |
| Pg. 48 | Redução (elisão) de do e does em perguntas com wh | Mostrar que ocorre uma elisão de sons na pronúncia de do you, does he, etc. | Suprasegmental |
| Pg. 57 | Acento frasal de palavras de conteúdo | Tanto em perguntas quanto em respostas, existem palavras que devam receber acento na frase | Suprasegmental |
| Pg. 62 | Pronúncia de can /kən/ e /kænt/ | Distinguir o som de /ə/ e /æ/ como marcadores da afirmação e da negação | Suprasegmental |
| Pg. 68 | Redução do going to | Mostrar a freqüência da redução de going to para /gənə/ | Suprasegmental |
| Pg. 75 | Acento frasal em imperativos | Modela, através de exemplos, o acento na segunda parte dos imperativos | Suprasegmental |
| Pg. 81 | Entoação em checagem de informação | Afirma que a entoação quando se quer confirmar informação é ascendente | Suprasegmental |
| Pg. 87 | Pronúncia do ed final, marcador de passado simples | Distinguir as realizações como /t/, /d/ e /ɪd/ | Segmental |
| Pg. 94 | Reduções nas contrações negativas | Repetir os modelos de contrações de aren't, weren't, didn't e don't apresentados | Suprasegmental |
| Pg. 101 | Redução de want e have to na pronúncia | Realização de want como /wanə/ e have to como /hæftə/ | Suprasegmental |

O material didático se apresenta como “comunicativista”, portanto, esperava-se que, em relação à pronúncia, as atividades fossem predominantemente, suprasegmentais. No entanto, percebemos que há uma tendência em valorizar a produção de sons segmentais do inglês, dentre eles, /s/, /z/, /iz/, e /d/, /t/ e /id/. Esses sons são trabalhados isoladamente, remetendo às tradicionais tarefas audiolingualistas. Seguindo essa perspectiva, o material didático ressalta, por exemplo, a clássica distinção dos sons /θ/ e /ð/, a fim de que os alunos não se confundam, e seja capaz de perceber a diferença entre o primeiro – interdental e surdo, do segundo, interdental e sonoro.

Tal diferença tem sido objeto de preocupação dos professores de inglês no Brasil, já que é incomum no português. Esse cuidado, muitas vezes exagerado, não se justifica, já que, na interação contextualizada, os falantes conseguem se fazer compreendidos, sem que, necessariamente, se pronuncie esses sons com o rigor que geralmente são exigidos. Esses são alguns casos em que o material didático ainda aborda os sons segmentais. A proposta dos autores, desde o princípio, é a de romper com o tradicional paradigma imitacionista dos sons segmentais.

Mas ao fazê-lo, acabam por tomar a mesma proposta imitacionista do audiolingualismo, ainda que esta se dê no escopo dos sons suprasegmentais. Isso pode ser percebido no ensino da redução de /gənə/, /wanə/ e /hæftə/ como se fossem formas “corretas” de se pronunciar. Essa atitude é problemática na medida em que persiste no equívoco de que existe uma forma “perfeita” de pronunciar. O material didático deixa de considerar que esse tipo de redução acontece quando o falante quer ser mais ou menos informal, dependendo do contexto comunicativo, não sendo, assim, algo obrigatório.

Essa normatização na pronúncia dos sons suprasegmentais acontece, geralmente, a partir de diálogos artificiais, o que não seria de se esperar de um material dito comunicativo, que deveria primar pela autenticidade. Os diálogos não têm qualquer relação com as manifestações cotidianas da oralidade. Não há pausas, hesitações e muito menos interrupções. Os tópicos de pronúncia, ao longo das atividades do Livro Intro, não têm razão de ser, estão ali, simplesmente, para cumprir a proposta inicial de manter um item de pronúncia em cada unidade.

Atividades do Livro 1 – Quadro 7

| | Atividade de Pronúncia | Proposta da Atividade | Enfoque Seg/Supragmental |
|---------|--|---|---------------------------------|
| Pg. 11 | Acento de palavras de conteúdo nas frases | Exemplificar com frases, mostrando que as preposições não são acentuadas | Suprasegmental |
| Pg. 15 | Conexão de sons consonantais finais com vogais que se seguem | Mostrar a conexão da junção sonora de much is e de much are em perguntas | Suprasegmental |
| Pg. 22 | Entoação em perguntas com Do you e com What | Distinguir o acento ascendente dos descendente | Suprasegmental |
| Pg. 29 | Conexão dos sons com does | Mostrar como acontece a conexão com exemplos: Does he [dəziy] – what does he [wədəziy] - Does she [dəʃiy] - what does she [wədəʃiy] | Suprasegmental |
| Pg. 36 | Acento frasal com advérbios de frequência | Mostrar o acento correto dos advérbios nas frases | Suprasegmental |
| Pg. 40 | Redução de did you | Praticar tal redução de did you [dɪdʒə] e what did you [wədɪdʒə] a partir de exemplos | Suprasegmental |
| Pg. 48 | Redução de There is e there are | Praticar a redução dessas formas a partir de exemplos | Suprasegmental |
| Pg. 58 | Acento de ênfase de contraste | Praticar, num pequeno diálogo, o acento de contraste | Suprasegmental |
| Pg. 62 | Redução do verbo to have | Praticar a redução de /həv/, fazendo perguntas e respostas | Suprasegmental |
| Pg. 70 | Redução do /t/ final de can't e shouldn't | Mostrar como acontece essa redução em frases seguidas de verbo | Segmental |
| Pg. 74 | Redução de to /tə/ | Praticar, a partir de um diálogo, a redução dessa forma | Suprasegmental |
| Pg. 82 | Acento lexical de I, either e too | Praticar o acento dessas partículas em frases, seguindo os modelos. | Suprasegmental |
| Pg. 88 | Entoação em questões que envolvam escolhas | Mostrar que o uso da entoação ascendente e descende deve ser observado em tais casos | Suprasegmental |
| Pg. 96 | Redução de could you e would you | Praticar, por meio de exemplos a serem repetidos, a pronúncia could you [cʊdʒə] e would you [wʊdʒə] | Suprasegmental |
| Pg. 102 | Redução de to /tə/ | Reforçar a pronúncia da redução de /tə/ a partir de exemplos. | Suprasegmental |

Do mesmo modo que no livro Intro, as atividades do Livro 1 priorizam, basicamente, os aspectos suprasegmentais do inglês, tais como: a redução, a entoação, o acento frasal e a conexão de sons. Algumas reduções, como a de *did you* [dɪdʒə] e *what did you* [wədɪdʒə], e de *could you* [cʊdʒə] e *would you* [wʊdʒə], são apresentadas na unidade do livro, tão somente, porque essa estrutura fez parte de uma função comunicativa estudada.

Concluimos, então, que o critério de inserção de um tópico não segue um padrão estabelecido. Em alguns casos, acontecem repetições de assuntos, como nas páginas 74 e 102, nas quais, a redução de /tə/ é reintroduzida, no último caso, sem qualquer motivo justificado. O direcionamento do *Teacher's Manual* é bastante simplório, diz tão somente que a pronúncia do “to” deve ser /tə/, e acrescenta que o professor deva levar o aprendiz a dizer: “tuh”. Esse tipo de recomendação foge a uma proposta mais pragmática de ensinar/aprender línguas.

Como já afirmamos anteriormente, não se pode, quando se trata de línguas, estabelecer, previamente, que existe uma maneira singular de pronunciar. O Livro 1 recai nesse equívoco e isso fica evidenciado em um exercício na página 36, a respeito do acento, no qual, é dito que se deva atentar para a pronúncia “correta”. O referido exercício trata do acento das proposições, para as quais, o material didático afirma não serem acentuadas. No entanto, sabemos que é o falante quem determina se uma palavra, dentro de um contexto, deva ou não receber o acento, ainda que esta seja uma preposição ou um artigo.

Atividades do Livro 2 – Quadro 8

| Livro 02 | Atividade de Pronúncia | Proposta da Atividade | Enfoque Seg/Supragmental |
|----------|---|---|--------------------------|
| Pg. 06 | Redução de <i>used to</i> | Mostrar que <i>used to</i> , de forma reduzida, é pronunciado /yʊwstə/ | Suprasegmental |
| Pg. 12 | Entoação ascendente e descendente com perguntas <i>wh</i> | Mostrar que nas perguntas com <i>wh</i> a entoação é descendente (↘). | Suprasegmental |
| Pg. 16 | Acento de algumas palavras na frase | Praticar o acento de algumas palavras em frases | Suprasegmental |
| Pg. 21 | Redução da forma <i>did you</i> e <i>have you</i> | Mostrar que tais formas são pronunciadas, de forma reduzida, assim: /'dɪdʒə/ e /'həvɪə/ | Suprasegmental |

| | | | |
|---------|---|---|----------------|
| Pg. 32 | Pronúncia de ought to e have to | Praticar a pronúncia dessas formas, através da imitação | Suprasegmental |
| Pg. 35 | Acento lexical dos verbos em imperativos | Mostrar que, nesses casos, o verbo deve ser acentuado | Suprasegmental |
| Pg. 40 | Acento das sílabas das palavras compostas | Ressaltar o acento silábico em algumas palavras compostas | Suprasegmental |
| Pg. 49 | Acento e ritmo de algumas palavras na frase | Praticar, por imitação, o acento e o ritmo em algumas frases | Suprasegmental |
| Pg. 55 | Entoação descendente | Apresentar a entoação descendente em algumas afirmações | Suprasegmental |
| Pg. 61 | A pronúncia do /t/ final de not, don't e can't | Mostrar que esse /t/ não é liberado na pronúncia | Segmental |
| Pg. 68 | Conexão de sons consonantais associados a vogais iniciais | Praticar, através de frases modeladas, a conexão de sons de consoantes com vogais | Suprasegmental |
| Pg. 76 | Acento contrastivo em frases | Mostrar, através de pequenos diálogos, como o acento pode enfocar contraste | Suprasegmental |
| Pg. 82 | Acento lexical e frasal | Mostrar onde deve recair o acento de algumas palavras na frase | Suprasegmental |
| Pg. 88 | Acento enfático para expressar emoção | Destacar que palavras que remetem a emoção devam ter entoação ascendente | Suprasegmental |
| Pg. 95 | Redução da forma have | Exemplificar como pronunciar have na composição would you | Segmental |
| Pg. 102 | Redução de auxiliares had, would e was | Mostrar, através de repetições (inclusive da fita cassete) como efetuar tais reduções | Segmental |

Após compararmos a abordagem do material didático, com a proposta defendida pelos autores, observamos uma contradição explícita a respeito da função das atividades no livro-texto. No comentário referente à atividade da página 21, o *Teachers' Manual (Manual do Professor)* reconhece que as atividades que envolvem a pronúncia dos sons segmentais, principalmente as de redução de sons, é levar os alunos à compreensão, não a reprodução desses sons. Todavia, as atividades, nas unidades do livro, se prestam muito mais a reprodução desses sons. Implícita, em cada uma das tarefas, está a ênfase na imitação tanto das reduções, quanto da conexão de falas, bem como do acento e do ritmo.

Na página 21, o *did you* e *have you* são transcritos foneticamente /'dɪdʒə/ e /'hævɪə/, e recomenda-se que os alunos ouçam e pratiquem a fim de produzirem os sons conforme demonstrado. Esse tipo de instrução, com o chamado: “listen and practice” é bastante comum na abertura das atividades de pronúncia. Assim, o objetivo das atividades, ainda que se postule apenas à compreensão, o que se enfatiza é a reprodução, isto é, a imitação dos sons suprasegmentais. Para reforçar essa proposta, o Teachers’ Manual apresenta, com bastante frequência, listagens de “respostas possíveis” para as atividades de fala conectada, redução, acento e entoação.

Em uma das atividades, na página 76, percebemos a fragilidade da proposta do material didático em consonância às “respostas possíveis”, geralmente fornecidas como suplemento ao professor. Nessa tarefa, cuja meta é o ensino do acento das palavras na frase, é mostrado que esse ocorre de acordo com o contraste que o falante pretende dar na resposta. Assim, como costuma acontecer ao longo das atividades de pronúncia do material didático, os autores, ainda que implicitamente, defendem que existe uma norma suprasegmental prévia para a imitação. Contudo, conforme já acentuou Roach (1982), esses aspectos dependem muito mais das intenções dos falantes nos contextos comunicativos.

Um outro aspecto do Livro 2, que também pode ser questionado, em relação ao ensino da pronúncia, é a presença constante de falantes monolíngües do inglês para modelar a acentuação, o ritmo, a entoação, a redução e a conexão de sons. O material didático consolida, por meio das atividades de pronúncia, ainda que com os suprasegmentais, a crença de que apenas os falantes “nativos” são capazes de produzir os sons do inglês com eficiência. Ao invés de tentar investir na modelação da pronúncia do inglês, tendo com base o falante monolíngüe, o ideal seria mostrar como as reduções ocorrem em contextos mais ou menos formais. Essa nos parece ser a maneira mais apropriada para o ensino das reduções de, por exemplo: *going to*, *did you* e *would you*, mostrando que essas opções dependem da necessidade de adequação sociolingüística do falante.

Atividades do Livro 3 – Quadro 9

| | Atividade de Pronúncia | Proposta da Atividade | Enfoque Seg/Supragmental |
|--------|--|--|---------------------------------|
| Pg. 06 | Acento enfático dos verbos | Mostrar que os verbos recebem acento enfático nas frases apresentadas | Suprasegmental |
| Pg. 12 | Acento de palavras em frases | Acento de palavras na frase com o verbo to be | Suprasegmental |
| Pg. 16 | Fusão de consoantes /t/, /d/, /k/, /g/, /p/ e /b/ | Mostrar, por meio de exemplos, fusões desses sons com outros sons imediatos | Suprasegmental |
| Pg. 21 | Entoação de frases complexas | Apresentar o modelo de entoação em frases mais longas | Suprasegmental |
| Pg. 29 | Acentuação de palavras que carregam informação | Mostrar, através de exemplos, palavras que, por conterem maior informação, são acentuadas | Suprasegmental |
| Pg. 39 | Acento contrastivo de palavras em frases | Destacar que, em um diálogo, quando se quer chamar a atenção para uma informação em detrimento de outra, se acentua. | Suprasegmental |
| Pg. 42 | Redução dos verbos auxiliares | Praticar a redução de has, have, is e are em frases | Suprasegmental |
| Pg. 47 | Entoação em questões que envolvam escolha | Mostrar que em perguntas com escolha, o acento é ascendente e depois descendente | Suprasegmental |
| Pg. 55 | Acento frasal em perguntas e respostas ativas e passivas | Modelar o foco do acento em perguntas na voz ativa e passiva | Suprasegmental |
| Pg. 61 | Acento lexical | Mostrar o acento lexical de algumas palavras | Suprasegmental |
| Pg. 70 | Redução de have e been | Mostrar que nas frases, have e been são reduzidos para /əv/ e /bɪn/ | Suprasegmental |
| Pg. 73 | Redução de for, an, to e and | Mostrar a necessidade da substituição dos sons para /fəf/, /ən/, /tə/ e /ənd/ ou /ən/ | Suprasegmental |
| Pg. 80 | Redução dos modais nas frases | Mostrar que os verbos may, must devem ter pronúncia reduzida | Suprasegmental |
| Pg. 88 | Acentuação de substantivos compostos | Mostrar que, quando se trata de substantivos compostos subs + subst e adj + subst – o primeiro é acentuado. | Suprasegmental |
| Pg. 95 | Entoação nas tag questions | Mostrar como se deve acentuar as tag questions ascendente e descendente | Suprasegmental |

| | | | |
|---------|--|--|----------------|
| Pg. 100 | A fusão da consoante /t/ com os sons seguintes | Mostrar que /t/ final, seguido de outros sons, coopera para acontecer uma fusão. | Suprasegmental |
|---------|--|--|----------------|

Após a análise do Livro 3, percebemos, como se pode ver nas atividades das páginas 6 e 29, a tradição de que existem palavras, nas frases, que são acentuadas, independentes do contextos. Reforçando, assim, o equívoco de que a acentuação independe da intenção do falante, e como já temos mostrado, se repete ao longo de toda a coleção. A mesma abordagem é percebida na página 55, onde a questão do foco, na voz passiva e ativa, é apresentada, como se a razão do acento dependesse, exclusivamente, da estrutura sintática. Nos exercícios de entoação, vemos, também, nesse livro, a mesma propensão. No *Teacher’s Manual*, na atividade referente à página 42 do livro-texto, instrui-se que o professor mostre exemplos de “entoação correta em uníssono e individualmente”.

A indefinição do material didático, em relação a ensinabilidade dos aspectos suprasegmentais do inglês, pode também ser observada nos exercícios das páginas 70, 73, 80 e 100. No livro, é dito que a fusão de sons, que é a preocupação dessas atividades, é algo que depende da aprendibilidade para que o domínio desse aspecto aconteça. No entanto, ao comentar a respeito da fusão de sons, na atividade da página 16, o *Teacher’s Manual* reconhece que, na pronúncia, esse é um recurso natural do falante da língua, sendo, assim, pouco provável que o aprendiz deixe de fazê-la, ou seja, que efetue a pronúncia separadamente. Sendo assim, parece um paradoxo que o material didático dedique boa parte de suas atividades ao aprendizado de algo que não precisa ser aprendido.

A experiência comprova que, de fato, os falantes tendem a fazer as fusões de sons, contudo, em algumas situações comunicativas, é possível que estes, por motivos estratégicos (BARBOSA, 2000), prefiram evitá-las. Mesmo os falantes monolíngüe, quando interagem com falantes bilíngües, podem optar pelo mínimo de fusões de sons. Os professores, na sala de aula, em sua fala dirigida aos alunos recorrem a uma espécie de interlíngua (MOITA LOPES, 1996), cujo propósito é favorecer o processo da inteligibilidade.

CAPÍTULO III - OS “ERROS” DE PRONÚNCIA DOS APRENDIZES: O QUE FAZ E O QUE DIZ O PROFESSOR

Os gileaditas tomaram as passagens do Jordão que conduziam a Efraim. Sempre que um fugitivo de Efraim dizia: “Deixem-me atravessar”, os homens de Gileade perguntavam: “Você é efraimita?” Se respondesse que não, diziam: “Então diga: Chibolete”. Se ele dissesse: “Sibolete”, sem conseguir pronunciar corretamente a palavra, prendiam-no e matavam-no no lugar de passagem do Jordão. Quarenta e dois mil efraimitas foram mortos naquela ocasião.

Livro bíblico de Juizes, cap. 12, versos 5 e 6

THE NOTE TAKER (explosively): Woman: cease this detestable boohooing instantly; or else seek the shelter of some other place of worship.

THE FLOWER GIRL (with feeble defiance): I've a right to be here if I like, same as you.

THE NOTE TAKER: A woman who utters such depressing and disgusting sounds has no right to be anywhere – no right to live. Remember that you are a human being with a soul and the divine gift of articulate speech: that your native language is the language of Shakespeare and Milton and The Bible; and don't sit there crooning like a bilious pigeon.

Pygmalion, de Bernard Shaw, 1916

3.1 PROFESSOR 1 (P1)

- Concentração nos aspectos formais da língua

P1 ensina inglês há dois anos, para ele, o inglês é uma “forma de interação, que, devido a sua expansão, constitui uma das formas mais eficazes de interação entre os povos”. Na sua declaração, P1 se concentra nos aspectos formais. Isso pode ser percebido em várias das atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma manifestação dessa supervalorização da forma, detrimento do conteúdo, pode ser vista na seqüência interativa a seguir. Influenciado pelo material didático, P1 enfatiza sobremaneira, o uso dos verbos auxiliares *do/does* na interrogativa/negativa.

P1 – ok tô brincando ok vamos ver realmente se o exercício de gramática PEGOU (+) exercise A EXERCISE A ((seguindo um exercício do livro)) complete the conversation (+) then practice with a partner vamos tentar fazer a primeira parte sozinho / depois eu deixo vocês sós (+) então vejam só (+) Linda e Chris AGAIN novamente os dois na primeira LINDA (+) ((reproduzindo o exercício do livro)) Do you live in an apartment? ((nas partes seguintes os alunos deverão completar as lacunas)) NO' ((aguardando a resposta dos alunos))

TA – I DON'T

P1 – I don't então a primeira parte você completa ai NO I (+++) I DON'T (+) segunda parte I

A6 – live

P1 – LIVE (+) I live in a HOUSE isso ai tem no texto de vocês (++) what’s is it LIKE” e ai tá faltando o que” ((no exercício _____ it _____a yard?)) ai é uma pergunta então vai começar com do DO (++) DOES

A3 – do

P1 – do em relação a que” por que DO”

A5 – does

P1 – DOES IT

A5 – HAS

P1 – não vamos dizer HAS porque já tem DOES do outro lado então a gente colocaria HAVE tem que prestar a atenção LEMBREM quando já flexionou DOES o outro não pode ser flexionado então não pode ficar HAS tem de ficar HAVE does it HAVE” yes it DOES ok agora vocês têm cinco minutos pra terminar o restante da atividade ((os alunos continuam respondendo)) se não der tempo eu corrijo quarta-feira ((o professor aproveita pra dá alguns avisos a respeito das notas e avaliações)) alguém tem dúvida ((o professor vai nas carteiras e dá algumas respostas e depois de alguns minutos pergunta se eles terminaram os exercícios, os alunos respondem negativamente))

(P1 – Seq. Int. 10)

O material didático não dá muita ênfase às atividades de gramáticas. A proposta do ensino de gramática, no escopo do livro, é que as estruturas sejam apreendidas indutivamente, isto é, de modo que os aprendizes sejam capazes de inferir as regras a partir do uso contextualizado. Mesmo assim, em cada unidade, há uma atividade de gramática as quais são aproveitadas, por P1, para enfatizar os aspectos formais da língua. Na seqüência interativa anterior, percebemos o enfoque apresentado pelo professor com vistas à colocação “correta” de *do/does* na presença ou ausência de *have* como verbo principal. Essa concentração de P1 no âmbito da estrutura do inglês irá repercutir, como veremos adiante, no modo como aborda a pronúncia dessa língua.

- Opção pelo modelo “anglo-americano” de pronúncia

Embora reconheça a ampla difusão do inglês no mundo globalizado, P1, paradoxalmente, ao longo das aulas, reduz o uso do idioma, basicamente, ao que considera ser o inglês “dos” Estados Unidos e “da” Inglaterra. Na seqüência interativa adiante, o professor, ao tentar explicar o sistema habitacional, identifica o modelo de casas e apartamentos, a partir do livro didático, como parte da cultura americana. Para este, as casas e apartamentos são

americanos, porque, a seu ver, o livro didático é americano e trata das questões dos Estados Unidos:

P1 – senta ai com Lucas ((aguarda os alunos se aprontarem)) ok vamos trabalhar primeiro o vocabulário (+) vamos ouvir aqui um TAPE falando um pouco sobre we have TWO different places lugares HOUSES and APARTMENTS houses and apartments / bom (+) tem algumas coisas que vão se diferenciar em relação à cultura americana (+) o livro é americano e a nossa cultura (+) por exemplo LÁ tem coisas em relação à casa que não tem AQUI normal (P1 - Seq. Int. 01)

P1 confunde um problema econômico, a possibilidade de morar em uma casa ou apartamento, com uma questão cultural. Para ele, as pessoas, nos Estados Unidos, moram em casas ou apartamentos espaçosos. Isso, de algum modo, é fomentado pelo próprio material didático. As figuras de casas amplamente mobiliadas e apartamentos bem equipados, de fato, apontam para as mansões americanas. No entanto, não se pode pensar, como faz P1, que naquele país somente existam esses tipos de casas, e mais que isso, que não existam pessoas pobres. Essa percepção possibilita a aculturação dos alunos (MOITA LOPES, 1996), já que, para esses, os Estados Unidos serão sempre uma “terra prometida”, inatingível, da qual estarão sempre aquém. Surge, daí, o deslumbramento, questionável, de que tudo o que é estrangeiro é melhor e mais eficiente.

No lastro dessa percepção, P1 se preocupa, na sala de aula, na pronúncia dos alunos, que deva sempre se pautar pelo modelo “americano”. Assim, na medida em que destaca algumas palavras do texto, com vistas ao desenvolvimento do vocabulário dos alunos, aponta, sempre que possível, a pronúncia “correta”, em outras palavras, a dos Estados Unidos ou da Inglaterra:

P1 – tá (+) ai você geralmente tem uma máquina que é chamada de DRY MACHINE em que você seca a roupa e a WASHING MACHINE (+) washing MACHINE and DRY machine (+) lembrem que nos Estados Unidos e na Inglaterra é tão frio que é impossível secar a roupa fora de casa então’ (+++) outra palavra ai é YARD (+)

A2 – [jardi]

P1 – [jard] ok” (++) outra palavra que tem ai seria garden (+) se você quiser escrever também você pode é claro quando você fala garden (+) os americanos tem flowers (+) mas pode se ter espaço aqui ((aponta para o desenho)) sem (+) flower (+) tá” ok then we have the [ˈgærədʒ] ou a pronúncia pode ser também [gəˈrɑdʒ] ok”

(P1 - Seq. Int. 02)

Como vimos, a partir da explicação do que considera ser o sistema habitacional americano apresentado no livro, P1 volta-se, a partir do livro-texto, para o modelo de pronúncia que irá abordar, justificado pelo material didático, dizendo ser “americano”. É no contexto dessa explanação cultural de como são as casas e apartamentos dos americanos que P1 destaca alguns “problemas” de pronúncia dos alunos. O primeiro “erro” que surge é o da confusão em torno da pronúncia “correta” de [ˈgærədʒ] e [gəˈrɑdʒ]. A discussão sobre a maneira “certa” de pronunciar tal palavra, gira em torno do padrão “americano”.

Desse modo, a busca pela pronúncia “correta”, durante as aulas, é a principal meta de P1. Seu modelo de pronúncia restringe-se às opções: Estados Unidos e/ou Inglaterra, com maior ênfase sobre o primeiro. Assim, a cada vez que cita um exemplo, revela, ainda que implicitamente, a crença de que esses dois países são “donos” do inglês. Durante a aula de inglês, sempre que possível, P1 aproveita para ressaltar algum detalhe do inglês “dos” Estados Unidos e/ou da Inglaterra, como se vê, a seguir, na distinção de *elevator*, palavra que considera ser americana, de *lift*, que considera ser britânica.

CD – and the elevator

P1 – and”

A3 – the ((não consegue completar))

P1 – and the elevator (++) bem o livro da gente é americano (+) na Inglaterra se usa outro nome (+) quem quiser anotar (+) LIFT ((espera os alunos anotarem)) a mesma coisa que (+) ELEVATOR

(P1 - Seq. Int. 03).

No questionário, P1 não mostra ter alguma preferência explícita por qualquer padrão de pronúncia. No entanto, a análise das gravações das aulas mostra uma nítida preferência desse professor pelo modelo “anglo-americano”. Essa atitude é problemática porque, na prática, fomenta a crença de que o inglês falado dentro desses países é homogêneo, sem que se leve em consideração, as múltiplas variedades do inglês, não fora, mas também dentro dos Estados Unidos e da Inglaterra.

A razão para esse tipo de visão, em relação ao inglês, pode ser explicada, recorrendo a uma antiga, mas não desatualizada expressão laboviana: a da “ignorância lingüística” (LABOV,

1969). No caso do inglês, isso acontece porque, infelizmente, a maioria dos professores de inglês, no Brasil, é ainda descendente de uma tradição da política da boa vizinhança americana. A influência dos Estados Unidos, no cenário internacional, teve fortes implicações lingüísticas (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994). Quando não há espaço para a reflexão, permanece o equívoco de que o inglês, tanto dentro como fora dos Estados Unidos, é apenas um.

Um outro motivo para que os professores de inglês tenham receio de reconhecer a diversidade sociolingüística do inglês, é o receio de entrarem numa espécie de “caos” e perderem o foco no que realmente deva ser ensinado em sala de aula (CRYSTAL, 2005). Afinal, determinar que variação do inglês se está ensinando/aprendendo faz parte das conversas “normais” dos professores e alunos. Interessante que o inglês “dos” Estados Unidos e “da” Inglaterra têm sempre a preferência. Por que será que professores e aprendizes não dizem que estão ensinando o inglês “da” Austrália? Ou da África do Sul? A resposta, certamente, está no valor simbólico (BOURDIEU, 1991) que o inglês, dito americano e/britânico, têm.

- Repetição/imitação controlada dos sons segmentais

Com vistas ao desenvolvimento da pronúncia “americana” dos aprendizes, P1 recorre, com bastante freqüência, à estratégia da repetição controlada. Ao longo das aulas, seleciona algumas palavras do inglês que acredita serem as que os aprendizes têm maior dificuldade para pronunciar. Em seguida, as lê em voz alta e pede para que as repitam posteriormente. Percebemos, aqui, uma nítida influência do audiolingualismo. Durante as tarefas, P1 corrige e reforça a pronúncias dos aprendizes, tentando substituir o modelo “errado” pelo modelo “correto”. Um dos parâmetros de P1, para identificar o padrão a ser imitado, é a gravação em cd do material didático. Ele argumenta que esse é um bom recurso já que a pronúncia gravada procede de falantes “nativos”.

P1 - vamos agora repetir junto com a fita (+) pra ficar mais ANY question about the vocabulary”
 A3 – no
 P1 – ok
 CD - /.../ listen and repeat
 P1 – vamos lá (+) posso”
 CD – the house has two floors a garage and a yard

P1 – ok vamos repetir [gə'radʒ]
TA - [gə'radʒ] ((alguns pronunciam [ga'raʒi]))
P1 – [gə'radʒ]
TA - [gə'radʒ]
CD – the first floor has a living room
P1 – a living ROOM
TA – a living roo::m ((sem muita disposição))
P1 – com força de vontade (+) assim não dá (+) A LIVING ROOM'
TA – a living room
P1 – very GOOD
CD – a dinning room
P1 – a dinning room
A5 – a [daimin]
P1 – a [dainiŋ]
A5 – a [daimin]
P1 – a [dainiŋ]
A5 – a [dainin]
P1 – room
A5 – room
CD – a kitchen
TA – a kitchen
P1 – daí vem a palavra kitinete né” (+) seria u::: a sala o quarto e a cozinha (+) kitchen
CD – a laudry room
P1 – a laudry room
A3 – [laudri]
P1 - ['lɒndri]
A3 - ['lɒndri]
P1 – [rʊm]
TA - [rʊm]
(P1 - Seq. Int. 04)

Percebemos, tanto na entrevista quanto nas aulas gravadas, uma preocupação de P1 com a produção “correta” de sons segmentais. Ainda que esse não seja o foco central do material didático, P1 tem todo um cuidado para que seus alunos produzam esses sons o mais próximo possível dos “nativos”. Segundo ele, os alunos têm problemas com alguns sons: “aqueles que não são encontrados em nossa língua: o som do th /θ/ - /ð/ e do r /r/, assim como os sons vocálicos /ɛ/ e /æ/”. São esses sons, dentre outros, que, segundo P1, atrapalham o aprendizado do inglês. Ele diz que como esses não existem em português, o aprendiz acaba sendo influenciado pela língua materna, o que é visto negativamente.

Como solução para esse “problema”, P1 diz que, regularmente, mostra o “que há de comum e de diferente entre as línguas”. Essa declaração de P1, bem como sua prática em sala de aula, reforça a tendência audiolingualista no ensino da pronúncia do inglês. No audiolingualismo, sob a influência do estruturalismo lingüístico e do behaviorismo educacional, propunha-se a comparação de pares mínimos, com vistas à identificação de sons distintos e iguais no sistema lingüístico de duas línguas diferentes. Com esse tipo de atividade – denominada, em inglês, de *minimal pairs* - é comum, à recorrência à repetição exaustiva a fim de que os “vícios lingüísticos” dêem lugar aos “acertos”. A correção costuma ser imediata e incisiva a fim de que o aprendiz se aperceba do seu “erro” e não mais volte a cometê-lo (BROOKS, 1960).

Na seqüência interativa anteriormente apresentada, P1 corrige a pronúncia de [gə'radʒ] quando os alunos falam [ga'raʒi]. Tal pronúncia é perfeitamente compreensível, devido à influência do português. No entanto, P1 questiona esse tipo de pronúncia do aprendiz, mostrando que esse é um tipo de “erro” que não se deve deixar passar. A repetição controlada, com vistas à imitação, é o principal recurso estratégico usado por P1, na tentativa de consolidar uma pronúncia o mais “perfeita” possível, livre das influências da L1.

P1 - alguém tem alguma dúvida sobre o vocabulário então pergunta

A8 – só a pronúncia

P1 – qual pronúncia” então eu vou repetir

A8 – a de banheiro

P1 – NÃO vou começar de novo (+) [hauz]

TA – [hauz]

P1 – [jard]

TA - [jard]

P1 – [lɪvɪŋ'rəm]

TA - [lɪvɪn'rum]

P1 - [dɑɪnɪŋ'rəm]

TA - [dɑɪn'rɪm]

P1 – ['kɪtʃɛn]

TA - ['kɪtʃɛn]

P1 – [stærz]

TA - [stærz]

P1 – ['lɑndrɪ,rum]

TA - ['lɑndrɪ,rum]

P1 – [gə'radʒ]

TA - [gə'radʒ]

P1 – now the second FLOOR ok” [bɛdrʊm]

TA - [bɛdrʊm]

P1 – [hɔl]

TA – [hɔu]

P1 – [ˈklɔzət]

TA - [ˈklɔzət]

(P1 - Seq. Int. 05)

A intenção inicial de P1 é saber se os alunos têm alguma dúvida em relação ao vocabulário. Mas um aluno, A8, tem dúvidas quanto à pronúncia, isso mostra que, não apenas os professores de inglês, mas também os alunos, já internalizaram uma abordagem de ensino/aprendizado do inglês que supervaloriza a imitação, com base em algum modelo específico, para a pronúncia. Em resposta à necessidade de A8, P1 aproveita para pronunciar as demais palavras estudadas na unidade, reforçando mais ainda a crença de A8, e dos demais aprendizes, quanto à existência de uma pronúncia “perfeita”.

As atividades de repetição, como as anteriormente apresentadas, apontam para uma cristalização de algumas práticas da sala de aula que são aceitas com naturalidade, sem reflexão e questionamento (ERICKSON, 1986). Esse pacto institucionalizado, no cotidiano escolar, pode trazer implicações diretas para o aprendizado da língua. Essa abordagem acaba por perpetuar a tradição de que só se pode falar uma língua se se for capaz de imitar um determinado modelo idealizado. Ainda que inconscientemente, o aluno poderá estar limitando seu poder de expressividade na língua (MOITA LOPES, 1996).

- Pouca ênfase no ensino dos suprasegmentais

As tendências mais comunicativistas põem os aspectos suprasegmentais da língua em maior evidência (MCNERNEY & MENDELSONHN, 1992), especialmente, a entoação e o acento frasal. Contudo, a análise das aulas gravadas de P1 revela que este demonstra pouco, ou quase nenhum interesse por esses aspectos na pronúncia dos seus aprendizes. Mas, por outro lado, com vistas à inteligibilidade, isto é, a se fazer compreendido pelos seus alunos, P1 recorre, estrategicamente (BARBOSA, 2000), a entoação e ao acento frasal quando quer destacar uma determinada informação durante a interação na sala de aula.

Na seqüência interativa a seguir, P1 fala pausadamente e acentua algumas palavras da frase no intuito que seus alunos sejam capazes de compreender algumas informações que julga serem importantes para a resolução de um determinado exercício:

P1 – ok listen to me ok” preste atenção MY HOUSE – HAS – A LIVING ROOM – A KITCHEN – TWO BATHROOMS – TWO BEDROOMS – AND A HALL ok” vamos ver se vocês conseguem comecem com MY HOUSE HAS A LIVING ROOM my house HAS ok” in my house there are two bedrooms ok two bedrooms e assim vai MY HOUSE HAS – OR – THERE ARE -TWO BEDROOMS – TWO BATHROOMS – A LIVING ROOM - A KITCHEN and a hall ok” Junior (+) what about your house”

A5 – é:: two bedrooms

P1 – ((interrompendo)) MY HOUSE HAS

A5 – my house has two [bæd]

P1 – ((interrompendo)) TWO [bædrums]

(Seq. Int. 05)

Essa postura de P1 nos faz acreditar que esses aspectos suprasegmentais, de fato, estão muito mais atrelados à intenção do falante, revelando, inclusive, a dificuldade para sistematizá-las e ensiná-las de modo produtivo na sala de aula. Ele fala pausadamente e acentua algumas palavras e sintagmas, tais como: MY HOUSE – HAS – A LIVING ROOM – A KITCHEN – TWO BATHROOMS – TWO BEDROOMS – AND A HALL ok”. Em seguida, recorre à outra estratégia, a repetição: MY HOUSE HAS – OR – THERE ARE -TWO BEDROOMS – TWO BATHROOMS – A LIVING ROOM - A KITCHEN and a hall ok” Junior (+) what about your house”. Esses acentos e pausas, na verdade, acontecem dentro de um contexto específico, com um propósito que P1 deseja levar adiante.

Isso nos leva a refletir sobre como acontece a interação oral entre falantes de uma língua, seja na L1 ou na L2. As pessoas negociam significados no processo da interação verbal. Os acentos e as entoações são postas ao longo da conversa, de acordo com as pistas que o interlocutor oferece. Todavia, dentro do contexto da sala de aula, a realidade é bem diferente. O professor prima pelo ensino dos sons segmentais e deixa de considerar a proficiência oral, para se fazer inteligível como fator determinante do processo comunicativo (BAMGBOSE, 1998). Como conseqüência disso, há uma fomentação da cultura do acerto e uma busca injustificável para encontrar “erros” que, na verdade, em nada afetam a interação (JENKINS, 2000). A atitude de P1

é contraditória porque, ele mesmo, em sala de aula, interage com pausas e acentos a fim de que a inteligibilidade seja construída:

P1 - what's is it LIKE” is it BIG” is it SMALL is it GREEN yellow então é prá tentar dar características do espaço what's (+) is it (+) like” (+) quando você quer saber características de pessoas você pergunta (+) se eu pergunto assim (+) do you have a BROTHER”

A8 – yes

P1 – então quando eu pergunto usando o like eu quero saber as características dele (+) veja a resposta de Linda it's really beautiful ok” (+) how many ROOMS does it have” bem essa é a estrutura que a gente vai tá trabalhando vai trabalhar com cuidado HOW (+) MANY (+) ROOMS (+) DOES (+) IT (+) HAVE Remédios do you live in a HOUSE or in an APARTMENT”

A8 – house

P1 – how many ROOMS does it HAVE” two rooms four five how many

A8 – three

P1 – THREE ok” quando você pergunta assim é geral ROOMS (+) I have a bathroom bedroom a kitchen (+) no geral (+) agora (+) how many ROOMS”

A8 – four

P1 – four

A8 – five

P1 – five (+) he (+) HAS (+) FIVE (+) ROOMS vamos ver (+) continuando (++)Well, it has a bedroom, a bathroom, a kitchen, and a living room. Oh, and a big closet in the hall.

WHERE IS IT” nova expressão deixe-me ver Junior (+) do you live in a HOUSE or in an APARTMENT

A7 – house

P1 – where is it” São Francisco” Upanema” where is IT”

(P1 - Seq. Int. 8)

Vemos que, na seqüência interativa anterior, P1 acentua “like”, “big”, “small” e “green” porque, na pergunta que dirige aos alunos, eles deverão optar por uma dessas palavras para responder o exercício. Contudo, mais adiante, já que o seu propósito é que os alunos optem entre “house” ou “apartment”, o acento é posto sobre essas duas palavras. Percepções como essas devem servir de motivo para que os professores de inglês reflitam a respeito do que realmente pode e deve ser ensinado no que tange à pronúncia.

- Centralização na correção dos aspectos segmentais: inserção, substituição e generalização de sons

Seguindo a tradição audiolinguista, P1 focaliza, em suas aulas, a correção dos aspectos segmentais na pronúncia do inglês. Na seqüência interativa adiante, os alunos não

conseguem pronunciar [gə'radʒ] da maneira que P1 gostaria de ouvir. Alguns pronunciam [ga'raʒi], substituindo o som [dʒ] por [ʒ], e inserindo o som vocálico [i] ao final. Através da técnica da repetição, P1 tenta conduzir os alunos a pronunciar a palavra como [gə'radʒ]. É válido ressaltar que a pronúncia de tal palavra, mesmo nas formas dicionarizadas, admite múltiplas possibilidades, haja vista sua influência francesa. P1, no entanto, por desconhecimento, corrige, inclusive, uma dessas possibilidades: [ga'raʒi], reduzindo, assim, as possibilidades de pronúncia do aprendiz.

CD – the house has two floors a garage and a yard

P1 – ok vamos repetir [gə'radʒ]

TA - [gə'radʒ] ((alguns pronunciam [ga'raʒi]))

P1 – [gə'radʒ]

TA - [gə'radʒ]

(P1 – Seq. Int. 04).

Mais adiante, há um outro caso semelhante, dessa feita, com a pronúncia do auxiliar *does*:

P1 – HAS it HAS tem ROOMS lembra quando você tá falando ROOMS é TUDO que a casa possui tá” ai depois você discrimina mas aqui é it HAS it (+) HAS ((escrevendo no quadro)) it HAS ten ROOMS ((reproduzindo o diálogo do livro)) TEN ROOMS how many BEDROOMS

A5 – [dʌz]

P1 – [dʌz] it has or have”

A5 – have

P1 – does it have”

A5 – [dʌz]

P1 - [dʌz] it – have let see IT

(P1 – Seq. Int. 11)

A5 pronúncia *does* – [dʌz], com um *shwa* em posição átona. P1 não legitima essa pronúncia, corrigindo-a imediatamente por [dʌz]. Vemos que a concentração em um modelo “perfeito” de pronúncia pode levar o professor a cercear a fala do aprendiz. Tal atitude contribui para que o aprendiz deixe de se expressar, sob o risco de falar “errado”. Esse preciosismo, manifestado com a centralização na produção de alguns sons, por julgar serem “especiais”,

também pode afetar o desenvolvimento oral dos aprendizes, conforme veremos na seqüência interativa a seguir:

P1 – às vezes no Brasil não são as mesmas coisas aqui nós temos sofá que é diferente de armchairs mas tem outra palavra tem gente que chama com outra palavra

A3 – poltrona

P1 – é verdade POLTRONA thank you próxima (+) armchairs (+) próxima

A3 – [ɑrm'tʃɛrz] ((diz baixinho))

CD – stove

P1 – [stov]

A6 – [iztov]

P1 – [stov]

CD – curtains

A3 – [kur'tenz] ((outros tentam pronunciar mais não conseguem e começam a rir))

P1 – ['kʌr] ['kɔrtənz] esse é um sonsinho mais complicado ['kɔrtənz]

A3 - ['kɔrtənz]

(P1 – Seq. Int. 13).

P1 repassa uma lista de palavras a fim de que os alunos repitam para desenvolver o vocabulário e a pronúncia. Duas palavras, em especial, chamam a atenção de P1, são elas *stove* e *curtains*, pronunciadas “erradamente” por A6 e A3. A primeira, [stov], A6 pronuncia [iztov], tanto inserindo o som [i] quanto substituindo o [s] por [z]. Esse é um fenômeno interlingüístico comum entre os aprendizes brasileiros do inglês, já que, na pronúncia do português, a existência de um som vocálico de apoio é freqüente na pronúncia. Por isso, A6 põe um [i] inicial, e na mesma produção, substitui o [s] por [z] no processo de assimilação sonora.

Um outro som pouco freqüente em português é o [ə], shwa. Vemos, na seqüência interativa, que P1 corrige A3 quando pronuncia [kur'tenz], ao invés de ['kɔrtənz], como desejaria. Além da substituição/inserção de som, observamos, também aqui, a transferência de acento lexical. P1 corrige tanto um quanto o outro, mas seu foco é posto, primordialmente, no shwa, merecendo este um comentário especial de P1: “é um sonsinho mais complicado ['kɔrtənz]”. Um outro “sonsinho” bastante complicado, do inglês, e que costuma incomodar tanto os professores quanto aprendizes é o [θ], som fricativo, interdental, surdo.

Na seqüência interativa, a seguir, apontamos uma situação em que P1 aborda a produção “errada” desse som:

P1 – a
 A5 - [bæfrum]
 P1 – a ['bæθrum] very good
 A5 – only
 P1 – only THIS” ok let see Paulo (+) what about your house”
 A6 – posso não
 P1 – hoje não” (+) Jefferson (+) what about your house
 A7 – my house
 P1 – my house
 A7 – has
 P1 – has (+) my house has
 A7 – [dɛriari]
 P1 – ((interrompendo)) não my house [hæz] ou então [ðɛrAR] ou [ðɛrIZ]
 A7 – [tʃu]
 P1 – [tu]
 A7 – [baid'rums]
 P1 - ['bɛdrums] what else”
 A7 – a [daininrum] ((sem pronunciar o /m/ final))
 P1 – a [dainɪŋrum] ((pronunciando o /m/ final))
 A7 – a [laivinrum]
 P1 – ['lɪvɪŋ] ['lɪvɪŋ] ((repete para enfatizar)) a [lɪvɪŋ'rums] ((pronunciando o /m/ final)) só isso”
 A7 – a ['klozɛti]
 P1 – a ['klɔzət] ok” ok thank you VALÉRIA
 A8 – não professor não
 P1 – ((insistindo)) Vanessa (+) what about your house”
 A8 – não professor
 P1 – vai Vanessa (+) só um pouquinho ((pedindo com carinho))
 (P1 – Seq. Int. 05).

Vemos, inicialmente, que A5, ao invés de pronunciar [θ] em ['bæθrum], substitui esse som por um [f]. Essa substituição é compreensível devido à proximidade articulatória entre os dois sons, no inglês e no português. O primeiro é fricativo, interdental e surdo, devido à “dificuldade” para pronunciar tal som, A5 o substitui por um outro, também fricativo e surdo, mas labiodental. O professor reage a tal produção fonética corrigindo A5. Em seguida, sem atentar para o valor da exigência de que o aluno imite o primeiro som e sem explicar porque ele

acontece, volta-se para A6, e influenciado pela unidade do material didático, pede que fale a respeito do local onde mora.

Nessa mesma seqüência interativa, P1 corrige a pronúncia de todos aqueles que tentaram se expressar em inglês. Quando A7 opta por responder a pergunta “*what about your house?*” com [dɛriari], P1 o interrompe, enfatizando que ele deve, primordialmente, responder com [hæz] ou, talvez, com [ðɛrɑr] ou [ðɛrɪZ]. A resposta de P1 demonstra uma preocupação fonética, que, ao mesmo tempo, leva à confusão, pois conduz o aprendiz a ter dúvida se o “erro” está no uso de [hæz] ou em [dɛriari], algo que não é explicado na seqüência. Além do aprendiz ser corrigido, às vezes, hipercorrigido, ainda é obrigado a tentar identificar em que foi que “errou”.

As correções de P1 prosseguem ao longo da aula, embora não atente quando A7 pronuncia – two – como [tʃu], não deixa passar a de [baid'rums], ao invés de ['bɛdrums]. Ao que tudo indica, a correção incisiva de P1, desse “erro”, é justificada porque, a produção sonora dos alunos envolve uma série de realização interlíngüísticas. Primeiro, os aprendizes deixam de pronunciar o [m] final em [daininrum]. Em seguida, A7 aproxima a pronúncia de ['klozɛti] como em português, a qual não é admitida por P1, que a corrige por ['klazət].

A insistência na correção de sons segmentais é uma prática rotineira e natural na sala de aula de P1. Os alunos acatam as correções do professor, na sala de aula, como se fossem necessárias, por outro lado, sempre que possível, tentam se evadir das suas inquirições. As fugas dos aprendizes para responder às perguntas de P1 demonstram certa insatisfação com a hipercorreção. Essa hipercorreção, conforme aponta Calvet (2002), é resultado de um modelo de escrita ou da pronúncia, objeto de desejo devido ao seu prestígio.

Assim, na sala de aula, P1 repassa o valor simbólico (BOURDIEU, 1991) por meio da correção exaustiva. Como subterfúgio, os alunos demonstram insegurança lingüística evadindo-se das perguntas. Mas os aprendizes não fogem das perguntas de P1 apenas por receio de “errarem” na pronúncia. Nos casos em que são instados a falar a respeito de suas vidas particulares, os

alunos, dependendo da pergunta, a fim de preservarem a face (LEVINGSON, 1993), se indispõem a revelar particularidades pessoais. Na situação interativa em foco, P1, guiado pelo material didático, solicita a seus alunos que falam a respeito de suas casas, cômodos, objetos neles contidos, mas os alunos não cooperam de bom grado.

Um outro aspecto suprasegmental recorrentemente corrigido por P1 é o da generalização de sons. Esse fenômeno intralingüístico acontece quando o aprendiz infere regras a partir de outra existente na língua, mas que não existem na língua-alvo. Na seqüência interativa a seguir, destacamos um exemplo no qual o aprendiz infere que a letra “i”, algumas vezes pronunciadas [ai], em inglês, se realiza na pronúncia do verbo *to live*.

A7 – Do you [laiv] in an APARTMENT”

P1 – Do you [liv] in an APARTMENT” diga a frase de novo (+) Jefferson diga a frase de novo

A7 – Do you [liv] in APARTMENT”

P1 – Do you live in an APARTMENT” ((corrige agora a entoação)) No I DON’T alguém tem outra” Jefferson lá o outro Jefferson para o outro Jefferson

A5 – Do you have a big family”

P1 – Do you have a big family” ((reforçando a entoação)) yes or NO Junior TEN – BROTHERS is a BIG family

A7 – no no no

P1 – Do you have a BIG family ((quando percebe que o A7 entendeu)) No I ((aguarda a resposta))

A7 – not

P1 – DON’T a pergunta foi com DO tá” DO you have a big family” No I DON’T alguém mais Érica

A9 – Do you [laiv]

P1 – [Irv]

A9 – [Irv] in a HOUSE

P1 – yes I do

A9 – é::

P1 – alguém mais” mais uma SÓ

(P1 – Seq. Int. 12)

P1 corrige a pronúncia de A7 e A9 quando estes pronunciam [laiv] ao invés de [liv]. É válido destacar que, nessa seqüência, o objetivo deveria ser trabalhar a expressividade oral dos alunos a respeito de onde moravam. No entanto, face à importância que P1 dá a pronúncia “correta”, a atividade centra-se na pronúncia dos aprendizes. Ainda que reconheçamos o distanciamento da pronúncia de [Irv] para [laiv], o que, de certo modo poderia até implicar na

inteligibilidade, não parece ter sido apropriado direcionar a aula para a pronúncia, deixando de lado o objetivo inicial da tarefa. Seria mais apropriado que o professor tivesse dado continuação à atividade, e posteriormente, voltasse à pronúncia.

- Preocupação com a transferência do acento lexical

As considerações de P1, no que tange à produção dos sons suprasegmentais, são bastante reduzidas. Em alguns poucos casos, quando se trata da entoação, demarca, em apenas alguns poucos casos, quando o aprendiz deixa, talvez por não atentar para o sinal de interrogação ao final, que se trata de uma pergunta. As conexões na fala, mesmo sendo amplamente enfatizada no material didático usado por P1, não são exigidas dos alunos. Seu maior cuidado, no que tange aos aspectos suprasegmentais, é com a transferência do acento lexical.

Isso acontece porque alguns manuais de pronúncia do inglês costumam destacar que esse tipo de “erro” pode resultar na alteração gramatical de uma palavra. Assim, o substantivo [ˈrekərd], quando sofre uma transferência do acento, como em [rəˈkɔrd], passa a ser verbo. Todavia, a análise pragmática desse fenômeno, no contexto interacional, revela que os falantes são capazes de construir significados a partir do conhecimento partilhado, de modo que, mesmo com a transferência do acento lexical a inteligibilidade não fica comprometida.

Na seqüência interativa, a seguir, desçamos uma realização da correção da transferência do acento lexical que contribuiu a construção de um “não-problema” na sala de aula:

P1 – and the elevator (++) bem o livro da gente é americano (+) na Inglaterra se usa outro nome (+) quem quiser anotar (+) LIFT ((espera os alunos anotarem)) a mesma coisa que (+)

ELEVATOR

A5 – professor a pronúncia é

P1 – [lɪft]

A5 – não mas [æleɪve]

P1 – ((interrompendo)) [ˈæleɪvər]

A5 - [ˈæleɪvər]

A3 - [ˈæleɪvətər]

P1 - ['æleɪvərər] ok” ou [lɪft] qualquer um dos dois funciona (++) PRÓXIMO’
(P1 - Seq. Int. 03)

Nessa seqüência, P1 tenta mostrar a A5 que, no inglês “britânico”, existe uma palavra alternativa para elevador: [lɪft]. A5 tenta pronunciar a outra palavra para “lift”, e começa com [æle¹ve], mas é interrompido por P1. Ele revela que a pronúncia correta é ['æleɪvərər], colocando o acento lexical no local “certo”. A5 corrige a localização do acento, mas, ao invés de colocar o [r], no final, põe um [t], que também é corrigido por P1. Observamos, assim, a criação de um não-problema por P1, que, além da insatisfação com a transferência do acento lexical, ainda demonstra uma preocupação demasiada com a substituição de um som aceitável, inclusive, pelos manuais tradicionais de pronúncia do inglês.

3.2 PROFESSOR 2 (P2)

P2 é professor de inglês há mais de sete anos, e na sua opinião, esse idioma é um “instrumento (...) de conhecimento da literatura e da lingüística em geral”, e também, uma profissão, na medida em que serve “para a sobrevivência na área de ensino”. Na declaração de P2, é possível apontar duas noções a respeito do domínio desse idioma. A primeira, revela a crença de que a língua é um instrumento, que, portanto, leva a outros conhecimentos. A segunda, o fator profissional, já que, a partir do domínio dessa língua, é possível garantir um emprego. No tocante à primeira assertiva, aborda apenas o componente instrumental do inglês, ressaltando as possibilidades globais que o conhecimento dessa língua favorece (CRYSTAL, 1997). Mas deixa de atentar para a probabilidade de essa língua vir a ser também instrumento de dominação e poder (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994).

Quanto à sua segunda declaração, P2 também carece de uma posição crítica em relação à relevância social do professor de inglês em face à globalização. É importante ressaltar que o ensino dessa língua, como de qualquer outra, seja visto como mais do que uma profissão. É estar engajado em uma prática social de formação do aprendiz na construção de uma consciência cidadã (RAJAGOPALAN, 2003). O professor de inglês, ciente da contribuição que pode atuar, no contexto da sala de aula, favorecendo experiências com a língua que oportunize, aos seus alunos, o reconhecimento e o respeito por outros falantes da língua, e mais que isso, pelo ser humano, em geral. Assim, mais do que adquirir sustento profissional, através da língua, o professor de inglês, no Brasil, precisa atentar para a realidade social na qual está inserido, e a partir desta, auxiliar seus alunos no processo de constituição identitária, tanto dentro quanto fora da sala de aula (MOITA LOPES, 1998).

- Entrevista: instrumento de controle da pronúncia dos aprendizes

Nas experiências com a língua, na sala de aula, inclusive no processo de avaliação de rendimento, P2 recorre, com frequência, ao gênero entrevista como forma de controlar e avaliar a pronúncia dos aprendizes. Através de perguntas, com base nas unidades do material didático, P2 inquire seus alunos a respeito de suas famílias e interesses pessoais. É interessante como, por

meio da instituição escolar, o professor é investido da autoridade para fazer uma série de perguntas pessoais aos seus alunos. Algumas delas, fora de tal contexto, poderiam ser eticamente questionáveis, e, na verdade, dificilmente serão feitas fora dele. A entrevista, esse recurso amplamente controlador, é utilizada, no caso da oralidade, para avaliar o desempenho dos aprendizes, especialmente, no que tange a alguma unidade do livro didático. É nesse contexto que a pronúncia dos alunos costuma ser abordada:

P2 – don't be nervous (+) ok" (+) all right (+) what can you tell me about your family?

A6 – can you"

P2 – yes YOU (+) tell me about your family (+) talk about your FAMILY

A6 – NO ((mostrando-se confusa))

P2 – YOUR FAMILY ((um pouco irritado)) please, ((amenizando na entoação)) tell me about your family (+) tell me about your family ((com a pronúncia bastante condescendente)) (+) your mother (+) your father (+) sister

A6 – mother

P2 – ok (+) what can you tell me about (+) what your mother LIKE"

A6 – Don't understand ((um pouco angustiada))

P2 – look (+) we study unit five (+) it's about family (++) Do you have mother"

A6 – yes

P2 – tell me something about your mother

A6 – ((nada responde))

P2 – please (+) what can you tell me about your mother"

A6 – the NAME"

P2 – yes (+) your mother ((boceja))

A6 – my mother's name Maria José (+) my father's name is Francisco Carlos (+) I have three brothers (+) Pedro, Francisco e Joel (+) e two sisters (+) Rita e Cássia.

P2 – ok (+) and (+++) u::hh do you know (+) eh (+) is your mother watching TV RIGHT NOW"

A6 – YES

P2 – and your father" (+) what's your father DOING right now"

A6 – ai ((demonstrando dificuldade para responder)) conversation

P2 – talking"

A6 – yes

P2 - And your brothers" What're your brothers doing right now"

A6 – watching TV,

P2 – watching TV" Really" All right (+) Do you have grandfather"

A6 – one

P2 – only one" uhmm (++) tell me about HIM"

A6 – Dioclécio

P2 – only this (+) Dioclécio" (+) what else"

A6 – my grandfather is Dioclécio (+) I live near (++) my house

P2 – Ok (+) all right (+) we don't have much time.

(P2 – Seq. Int. 08)

Vemos, nessa seqüência, que, P2, impõe uma série de perguntas a A6, as quais este deverá responder. Em consonância com a unidade do material didático, A6 deverá responder com o *present progressive*. A6 se vê diante do desafio duplo, o primeiro, o de responder, em inglês, as perguntas de P2, e o segundo, de explicitar detalhes da vida de seus familiares, ainda que, sob o pretexto de que o objetivo é mostrar fluência na língua. É bom que o professor de línguas atente para esse aspecto ético do ensino/aprendizado e sejam mais cautelosos quanto às perguntas que fazem aos seus alunos na sala de aula. Os fins, definitivamente, não podem justificar os meios. Com vistas ao desenvolvimento da pronúncia, nem todas as perguntas podem ser feitas, mesmo que se tenha o respaldo institucional.

- Defesa de uma pronúncia “correta” a partir do modelo “americano”

A opção de P2, tanto no questionário aplicado, quanto nas interações em sala de aula, é pelo padrão “americano”. Refletir a respeito dessa escolha poderá nos conduzir a algumas observações necessárias a respeito do ensino da pronúncia. P2 apresenta duas justificativas de sua preferência pelo modelo “americano” de pronúncia. A primeira é em virtude do direcionamento dado pela instituição de ensino na qual atua, e a segunda, por considerar a proximidade geográfica entre o Brasil e a América do Norte. Ainda que faça uma ressalva a respeito do caráter utópico de qualquer padrão de pronúncia, a concepção de P2 é a crença de que o padrão de um determinado país deva ser escolhido.

As razões de P2, para trabalhar com a pronúncia “americana”, carecem de avaliação. Primeiramente, porque, na verdade, a instituição de ensino, na qual atua, não reconhece qualquer padrão que deva delinear o ensino da pronúncia. É provável que P2 tenha inferido essa informação do material didático, que, mesmo dizendo ter enfoque internacional, prioriza, para a pronúncia, a fala monolíngüe de americanos. Quanto à proximidade geográfica não nos parece ser um critério válido para a escolha de um modelo de pronúncia “americano”, haja vista que, nos dias atuais, as informações são prioritariamente negociadas por meios eletrônicos, tais como telefone, internet, televisão e revistas. Além disso, é pouco provável que os aprendizes de P2, como a maioria dos alunos de inglês, tenham a oportunidade de ir à América do Norte, simplesmente, porque este é mais próximo do Brasil do que da Inglaterra. A ida a qualquer outro

país do mundo tem muito mais a ver com condição sócio-econômica do que com distanciamento geográfico.

É com base em tais justificativas que P2 defende que se busque “explorar a forma correta e natural de entoar as palavras e sílabas, dando um aspecto mais natural possível ao sotaque dos aprendizes”. Implicitamente ao desejo de que seus alunos alcancem a pronúncia “natural” está a abordagem de que o aprendiz deva ter o “sotaque do falante nativo”, atentando para o “maior número de vogais que há no inglês e a interferência da língua materna, tanto na pronúncia, quanto na entoação e acentuação de sílabas e sentenças”. Observamos, nessa proposição de P2, posições bastante contraditórias, decorrentes do conflito entre seu posicionamento e o do material didático. Se por um lado quer enfatizar os aspectos segmentais da língua, por considerá-los mais propícios à fala “correta”, por outro lado, é obrigado a conviver com as sugestões do material didático que recomenda a ênfase nos aspectos suprasegmentais na pronúncia do inglês.

- Legitimação do inglês e interdição do português na sala de aula

Ao longo das entrevistas com seus alunos, P2 proíbe qualquer tentativa deles de se expressarem em português. É o que podemos destacar na seqüência interativa adiante, na qual, o aprendiz, busca, sem sucesso, responder à pergunta de P2, inserindo termos do português. Embora essa seja uma prática comum, entre os professores de línguas, é preciso que haja cautela, afinal, é a partir da L1 que o aprendiz poderá se desenvolver na fluência, adquirindo desenvoltura na L2, e paulatinamente, recorrendo menos à L1. O apelo ao português, na construção de significados, é uma estratégia que faz parte do processo do aprendizado de qualquer idioma, especialmente, nos estágios iniciais (CAZDEN, 1988).

P2 – ok, Paula, what do you/ what topic did you study”

A5 – six

P2 – six’ a:: yes (+) so you like sports’

A5 – é a única área que eu tenho domínio

P2 – ((repreendendo incisivamente)) say it in ENGLISH (+) no portuguese, ok”

A5 – ok ((com certa tristeza))

P2 – all right (+) what can you tell me about sports in general”

A5 – I’m (+) has (++) I’m you ((hesita bastante para responder)) I practice /æro'biiks/
 P2 – ((corrigindo)) ['ærobiiks]
 A5 – ['ærobiiks] ((repentindo tentando imitar a pronúncia do professor))
 P2 – how often?
 A5 – three time a week
 (P2 – Seq. Int. 05)

Na seqüência anterior, A5 responde à pergunta indireta de P2: *so you like sports*, com uma declaração em português: “é a única área que eu tenho domínio”. A5 aproveita para demonstrar sua limitação para se expressar em inglês. No entanto, P2 dá pouca ou nenhuma atenção à queixa de A5, antes o repreende, incisivamente, dizendo: “say it in ENGLISH”, pondo um acento enfático na palavra ENGLISH. Fica, assim, expressamente proibido que o aluno responda em português: “no portuguese, ok”. Aparentemente, é possível pensar que isso nada tenha a ver com a pronúncia do inglês. Essa atitude de P2, de proibir a L1 em sala de aula, remete ao audiolingualismo e reflete um posicionamento purista em relação ao inglês, que, por conseguinte, implicará não só na interdição da L1, mas também, de qualquer “contaminação” proveniente desta na pronúncia, o que veremos mais adiante.

P2 – Remember to talk in English (+) ok” (+) Speak in English (+) ahh (++) hello Fabiana, How are you tonight”
 A9 – ((demora um pouco para responder))
 P2 – how are YOU”
 A9 – I’m student
 P2 – a::hh ((faz uma anotação)) where are you from”
 A9 – I’m from Sumaré
 P2 – all right (+) what’s your occupation THERE” What do you do”
 A9 – ((demora para responder))
 P2 – your work”
 A9 – ok ((mas não responde))
 P2 – where do you work”
 A9 – eu não sei responder essa
 P2 – all right (+) what can you tell me about Sumaré” Tell me SOMETHING about Sumaré” (+) Sumaré” ((confirmando a pronuncia))
 (P2 – Seq. Int. 11).

Nas seqüências interativas 07 e 11, o inglês, na sala de aula, é estabelecido, por P2, como a língua legítima, sendo, a L1, uma língua de menor de valor inferior (BOURDIEU, 1991). Por esse motivo, há essa exigência constante, de P2, para que seus alunos não recorram ao

português durante as aulas. Essa posição de P2 sofre a influência das abordagens de cunho audiolingualista de ensino/aprendizado de línguas, as quais defendiam que a recorrência à L1 atrapalharia o domínio da L2. Associada a essa concepção está a crença de que a imersão no contexto em que a língua é falada é condição para sua aquisição efetiva. Todavia, mesmo que o aprendiz seja exposto à L2, sem que haja a interação, será pouco provável que venha a ser capaz aprendê-la (STERN, 1991). Ademais, a recorrência moderada à L1, em algumas situações, na sala de aula, pode ser usada como estratégia de andaimagem (CAZDEN, 1988), a fim de que o aprendiz adquira proficiência oral na L2.

- Hipercorreção aleatória dos “erros” de substituição, inserção e generalização de sons

Durante as aulas, P2 demonstra nítida preocupação com os “erros” de substituição, inserção e generalização de sons. Ao ser perguntado, por P2, sobre sua prática rotineira de esporte, A3 justifica que tem estado bastante /biu'zi/. P2 não admite esse tipo de ocorrência interlingüística na pronúncia do aprendiz e aponta o “erro” logo em seguida: [bizi]. A inserção, aliada à substituição de sons, é uma das principais preocupações de P2 nas interações em sala de aula, embora, a correção de tais “erros” seja feita aleatoriamente, sem critérios nitidamente definidos, como vemos na seqüência abaixo:

P2 – five (+) you talk about family too (+) All right / Ok (++) Please (+) talk about your family'
 A4 – uhhh (++) my family is (+) small (+) I have one brother one sister (+) the name my sister is Priscila (+) The name my brother is Fred (+) My mother is Marilene (+)e My father is Carlos.
 P2 – All right (+) all right (+) how many people are there in you family”
 A4 – five ((entoação de que sua resposta anterior já teria contemplado essa pergunta))
 P2 – right now (+) what’s your mother doing right now”
 A4 – I [fink] watching TV
 P2 – and your father”
 A4 – My father (+) [izlæpiŋ]
 P2 – and your sister?
 A4 – my sister (+) [iz'tudiŋ]
 P2 – ['stʌdiŋ] ((corrige a pronúncia sorratamente e faz alguma anotação)) all right. Ok (++)
 uhhh (+) How many TV SET do you have in your home” TV
 A4 – ((após uma longa pausa)) repeat please,
 P2 – TV, TV sets” How many TELEVISIONS do you have”
 A4 – I, I don’t ha/ha watch TV
 P2 – No”

A4 – No.
(P2 – Seq. Int. 04)

Nessa seqüência, A4 responde as perguntas de P2 que envolvem a família. Na manifestação oral de A4, destacamos a ocorrência tanto de substituições quanto de inserções de som quando fala as palavras: *think*, *sleeping* e *studying*. A4 as pronuncia, respectivamente, [fɪnk], [ɪzˈlæpiŋ] e [ɪzˈtudiŋ]. Apenas essa última é observada e corrigida por P2, já que o aluno teria substituído o [ʌ] - schwa, na posição tônica, pelo som vocálico de [u]. A substituição do som [ə] por [f], [s] e [t], é recorrente na fala de brasileiros, já que este é um incomum nessa língua. No caso do [f] e [s], a razão pela substituição é a proximidade articulatória desses sons, que também são fricativos. Mas a substituição de [ə] por [t], é influenciada pela escrita porque como o aluno ler a palavras com “th”, remete, de imediato, à pronúncia do [t], em português.

Os professores apontam esse como um dos grandes “problemas” dos falantes brasileiros do inglês. No entanto, na seqüência interativa em foco, P2 não atenta para a manifestação interlingüística desse som na fala do aluno, é provável que nesse, como em muitos outros casos, a substituição desse som não afete a inteligibilidade, a não ser em alguns poucos contextos específicos. A ausência de critérios definidos, se em prol da inteligibilidade ou da imitação, por parte de P2, pode também ser destacada em outra seqüência, que envolve a substituição de [hæpən] por [ˈhæpi]:

P2 – all right (+) ok (+) what ADJECTIVES would you use to describe these names” What ADJECTIVES” For example (+) one name might be happy (+) this kind of thing

A6 – Catherine (++) u::hh (+) [hæpən] ((querendo dizer [ˈhæpi])) (+) Sofia (+) cute ((ri e mostra que não tem mais o que acrescentar))

P2 – only”

A6 – yes

(P2 – Seq. Int. 07)

No caso acima, P2, devido à pressa para desenvolver a tarefa ou por não ter percebido, deixa de corrigir a substituição, bastante significativa, de [hæpən] por [ˈhæpi], pronúncias bastante distantes uma da outra, e que, dependendo do contexto, pode afetar a inteligibilidade. Isso mostra que as correções de P2, em relação aos aspectos segmentais na

pronúncia interlingüística do inglês, não seguem um critério pré-estabelecido. Essa aleatoriedade pode ser vista, também, em outra seqüência, na qual, ele deixa passar a inserção do [i] final em [frendi], muito embora, logo em seguida, corrija o “erro” de generalização na pronúncia de [laiki]:

P2 – you LIKE there (+) a::hhh (+) tell me about one classmate (+) one friend (+) which friend do you LIKE”

A8 – Fraci

P2 – Franci (+) ehh (+) what can you tell me about Franci (+) what do you know about HER?

A8 – She is [frendi] (++) happy

P2 – all right (+) go on (+) only Mari (+) DON’T you have another friend”

A8 – yes

P2 – only HER” All right (+) so (+) are you from São Manoel”

A8 – yes (+) I ‘m from São Manoel

P2 – all right (+) and (++) tell me a little bit about your family

A8 – my family”

P2 – yes

A8 – my family is small [iz'mou] (+) my father, my mother, I and my brother

P2 – another thing is (++) what’re your favorite names” Do you have any name that you like (+) that you find interesting”

A8 – Pâmela

P2 – from the book (+) all right (+) ok (+) let me see (+) how are you today” (+) how are you today”

A8 – I’m fine

P2 – fine” Are you happy”

A8 – YES

P2 – so (++) let me see (+) about your classes (+) what classes do you think interesting?

A8 – I [laiki] English.

P2 – [laik] English ((corrigindo))

A8 – Portuguese too

(P2 – Seq. Int. 10).

Essas posturas corretivas de P2, mostram que, mesmo entre os sons segmentais, há alguns “erros” que ele considera, intuitivamente, serem mais significativos do que outros. Na seqüência interativa anterior, a generalização teve maior atenção do que a inserção de sons. A correção dos “erros” dos sons produzidos pelos alunos, por P2, revela que esse não estabelece parâmetros pré-definidos para a correção. Observamos haver uma dependência do grau de intimidade entre o professor e o aprendiz, do tempo disponível em sala de aula, da percepção do “erro” pelo professor, e, particularmente, daquilo que ele considerar ser, de fato, um “erro” de

pronúncia. Assim, dependendo desses fatores contextuais, os “erros” segmentais de inserção, substituição e generalização de sons serão corrigidos.

- Entre os suprasegmentais, a transferência do acento lexical

Algumas pesquisas recentes, dentre elas as de Roach (1982; 1991), Dressler (1984) e Taylor (1993) revelam a dificuldade para o ensino sistematizado dos aspectos suprasegmentais de qualquer idioma. As observações na sala de aula de P2 demonstram que, de fato, o professor tem dificuldade para abordar esses aspectos da pronúncia do inglês. Durante as aulas, P2 praticamente restringe-se à correção da transferência do acento lexical. Na seqüência interativa, adiante, P2 quer saber, de A3, qual o seu jogador de futebol – *soccer* - favorito. Após uma rápida digressão, a respeito dos significados de *football* e *soccer*, em inglês, e suas diferenças nos Estados Unidos e Inglaterra, P2 corrige a pronúncia interlingüística de A3, quando este se propõe a falar a palavra *favourite*:

P2 – what do you know”

A3 – Ronaldinho is the best soccer player of the world.

P2 – Ronaldinho Gaúcho or Ronaldo o Fenômeno?

A3 – Ronaldo o Fenômeno (+) e::h (++) and soccering football he is my [feivə 'rit] athlete

P2 – your ['feivərɪt] ((corrige a pronúncia))

A3 – athlete ((o aluno repete a pronúncia de athlete, imaginando que é ali que se encontra o “erro” ou talvez que seja uma solicitação do professor para que ele complemente a frase))

P2 – ok (+) uhmm (+) and (+) your favourite sports activity” How often do you practice it” Your sports routine”

A3 – nowadays (+) I only ever (++) I don't practice sports because I study ve::ry much (++) I am SO /biu'zi/ nowadays.

P2 – [bizi] ((perguntando e corrigindo a pronúncia)) ok how about your city (+) what sports are played there”

A3 – in my city there's only sport (+) is football

P2 – football”

A3 -soccer play” Soccer (++) only (++) but every afternoon I see:: per/people walking on the road too in front of my house

P2 – all right ok that's all right

(P2 – Seq. Int. 03)

Quando A3 responde que seu jogador favorito é Ronaldinho, acentua *favourite*, assim: [feivə 'rit], transferindo o acento lexical, devido à influência da L1, já que, em português, o

acento da palavra “favorito” não recai no início, como no inglês. Quando percebe tal transferência, P2 corrige A3, apontando que o acento deva ser posto no início, assim: [ˈfeivərɪt]. Na situação em foco, é interessante observar que A3 não identifica a correção do acento lexical. O aluno imagina ter sido corrigido pela pronúncia “incorreta” de *athlete* ou que P2 esteja solicitando a complementação de alguma informação. Devido ao entrave na negociação lingüística, em virtude da limitação de tempo e na dificuldade para explicar o mal-entendido, em inglês, P2 desiste de explicar e passa a uma outra atividade.

3.3 PROFESSOR 3 (P3)

P3 ensina inglês há mais de dez anos e defende que “estudar inglês é de suma importância”, justificando ser essa “a língua mais falada em todo o mundo e é, principalmente, a mais necessária nessa era de globalização”. Aparentemente, P3 defende uma visão globalizada do inglês, no entanto, quanto se refere ao ensino da pronúncia, mostra ser partidário de um modelo de pronúncia em consonância com um determinado país. P3 diz que se deva dar ênfase a um padrão “americano”, já que este, e não outro, é o “mais falado e também por causa dos livros que têm sido adotados nos cursos de línguas onde lecionei e também na universidade”.

- Modelo de pronúncia “americano”, influenciado, supostamente, pelo material didático

Essa percepção de P3 é influenciada pela predominância de falantes monolíngües, dos Estados Unidos, nas falas do material didático. Em sua avaliação do material, P3 afirma ter “como contribuição para o aprendizado da pronúncia, cito o fato desse livro possuir CDs com falantes nativos se expressando através de diálogos e explicações gramaticais. Quanto às limitações, o que posso dizer é que não dispomos de muito tempo em sala de aula para praticar pronúncias, tampouco os alunos se dedicam a estudar extraclasse. Assim sendo, percebo que em todas as turmas, mesmo em níveis avançados os alunos apresentam deficiência quanto à pronúncia”.

A partir das declarações de P3, a respeito do material didático e do ensino da pronúncia, é possível destacar alguns posicionamentos dignos de reflexão. O primeiro é o elogio das gravações de áudio por trabalhar a pronúncia de “falantes nativos”, isto é, monolíngües. Percebemos, nessa asserção, a naturalização da crença de que a fala do “nativo”, monolíngüe, é superior a de um falante “não-nativo”, ou bilíngüe. Segundo, em relação à pronúncia do “nativo”, os aprendizes são considerados deficientes. É uma pena que depois de tantos debates a respeito do mito da deficiência lingüística haja professores que ainda o defendam. A sociolingüística trouxe contribuições contundentes a fim de que os professores de língua percebessem, que, na fala de seus alunos, há diferença, não deficiência (MOITA LOPES, 1996). Infelizmente, na percepção de P3, a pronúncia dos seus alunos, mesmo nos estágios avançados, é deficiente, e a razão dessa “deficiência”, é a incapacidade para pronunciar como os falantes “nativos”.

- Recorrência à repetição controlada a fim de dirimir a “deficiência” na pronúncia dos aprendizes

De acordo com P3, a “deficiência” dos alunos, no que tange à pronúncia, ocorre também, porque “os aprendizes universitários mostram-se um pouco desconfortáveis ao participarem de exercícios de pronúncia, talvez por acharem que essa tarefa se adequa mais para crianças e adolescentes”. Essa impressão de P3 diz respeito às atividades de repetição que se associam às técnicas mecânicas adotadas em alguns contextos educacionais influenciados pela abordagem behaviorista. Na seqüência interativa, a seguir, vemos a atuação de P3, nesse tipo de atividade na sala de aula:

P3 – ok (+) class REPEAT ((resolve trabalhar alguns sons que acha terem sido mal pronunciados)) ['kiuriəs]

TA - ['kiuriəs]

P3 – [ɪm'peʃənt]

TA - [ɪm'peʃənt]

P3 – uhm (++)

A7 - [kri]

P3 – uh”

A7 - [kri'eɪ]

P3 - [kri'eɪtɪv]

A7 - [kri'eɪtɪv]

TA -[kri'eɪtɪv]

P3 – ['preʃər]

TA- ['preʃər]

P3 – [hɑrd]

TA - [hɑrd]

P3 – [wɜrkɪŋ' hɑrd]

TA - [wɜrkɪŋ' hɑrd]

P3 – ['ɑrtɪkəlz]

TA - ['ɑrtɪkəlsz]

P3 - ['dʒɜrnəlist]

TA - ['dʒɜrnəlist]

P3 – [wɜrkt]

TA - [wɜrkt] ((alguns pronunciam [wɜrkd]))

P3 – you Carlos (+) the FIRST one

A3 – well I [fɪŋk] I could make a good journalist because I am good at writing when I was in college I worked as a::s a reporter for the school new::spaper /.../
(P3 – Seq. Int. 19).

Conforme vemos na seqüência, o objetivo da repetição controlada, para P3, é o de ratificar alguma “deficiência” percebida pelo professor durante a aula, substituindo-a pelo padrão “correto”:

P3 – ok (+) class repeat (+) ((P3 pede aos alunos para repetirem algumas palavras que julga terem mostrado dificuldade para pronunciar durante a leitura)) [stɒp]

TA - [stɒp]

P3 - [stɒp'wɜːrkɪŋ]

TA - [stɒp'wɜːrkɪŋ]

P3 – ['mɑːkət]

TA - ['mɑːkət]

P3 – [dɪ'sɪʒən]

TA - [dɪ'sɪʒən]

P3 – [keɪs]

TA- ((uns pronunciam [keɪs] outros [keɪz]))

P3 – [ɪm'pɔːtənt]

TA - [ɪm'pɔːtənt]

P3 - [krɪ'eɪtɪv]

TA - [krɪ'eɪtɪv]

P3 – ((após uma pausa, hesitando como se estivesse pensando como pronunciar)) [ɪm]
[ɪm'pɔːtənt]

TA - [ɪm'pɔːtənt]

P3 - ['pleɪzər]

TA- ['pleɪzər]

(P3 – Seq. Int. 04).

P3 considera esse recurso bastante importante para o aprendizado da pronúncia. No questionário aplicado aos professores, diz que “a leitura de textos em voz alta (...) pode ser uma boa idéia, em se tratando de alunos realmente envolvidos na aprendizagem, visto que estes buscam aprender a pronúncia das palavras que desconhecem, a fim de pronunciá-las corretamente quando chegar sua vez de se expor oralmente. Por outro lado, essa prática pode não funcionar com os alunos que estudam uma língua estrangeira sem se dedicarem ou sem objetivos de se aprimorarem realmente, já que estes, talvez, não se importem de ler de qualquer maneira, mesmo

sabendo que serão avaliados pelo professor e pelos colegas”. Para P3, o recurso da leitura em voz alta, além da repetição, funciona, se o aprendiz não tiver receio de ser corrigido e acatar, com naturalidade, a avaliação feita pelo professor.

- Hipercorreção da pronúncia: resultando na insegurança lingüística dos aprendizes

As avaliações da pronúncia, com vistas à imitação de um modelo “perfeito”, fomenta a cultura do acerto, de modo que os aprendizes acabam por ter receio de se expressarem na língua. Diante do julgamento recorrente, contundente e punitivo de P3, o aprendiz reluta a responder as inquirições do professor, tendo poucos motivos para se arriscar a falar inglês. O “erro”, ao invés de ser percebido como uma virtude, é visto como um “pecado” (BROOKS, 1960) que deve ser evitado a todo custo. Em consequência disso, o estímulo ao “erro”, como parte do processo da aquisição de outra língua (CORDER, 1967), dá lugar à insegurança lingüística, como se vê na seqüência interativa adiante:

P3 – Jucélia

A5 - /.../ it's a good example /.../ to do something for child (+) she (+) [fru]”

P3 – She [əʊ:t]

A5 – She [fɔ:t] She could help the ['tʃaɪldrən]

P3 – ((interrompendo a leitura)) ['tʃɪldrən]

A5 - ['tʃaɪldrən] as a school ((pára por não conseguir pronunciar a palavra seguinte))

P3 – [kaʊnsəl]

A5 - [kaʊnsu] /.../ after talking to /.../ she re ((interrompe mais uma vez a leitura por não conseguir pronunciar a contento))

P3 – [rə'vaɪzd]

A5 – [rə'zɑɪvd] ((corrige imediatamente antes da correção de P3)) [rə'vaɪzd] the problem is that she /.../

(P3 – Seq. Int. 11)

A5 está lendo um texto do livro didático, durante toda a leitura, P3 corrige, insistentemente, sua produção oral. P3 atenta para alguns detalhes na pronúncia de A5, inicialmente, a substituição de [əʊ:t] por [fru], que, dependendo do contexto comunicativo, poderia vir a comprometer a inteligibilidade. No entanto, quando A5 substitui [əʊ:t] por [fɔ:t], P3 não se apercebe do “erro” ou o deixa passar. Mais adiante, P3 não faz o mesmo quando A5

substitui [kaunsəl] por [kaunsu], atentando para este “erro”. As correções de P3, dependem da gravidade que atribui, subjetivamente, a um determinado “erro” bem como de sua própria percepção deles.

No caso da generalização de [ˈtʃɪldrən] por [ˈtʃaɪldrən], a resposta de P3 é imediata e incisiva. A leitura, como se observa na seqüência, fica totalmente comprometida, pois o número de correções é tão extenso que A5, percebendo o risco contínuo de ser interrompido por P3, quando tem dúvida sobre como pronunciar uma determinada palavra, apenas a inicia, aguardando que o professor diga como deve ser falada. Em virtude do nervosismo, conseqüente da insegurança lingüística, A5 se confunde quando vai falar a palavra *revized*, sendo também corrigida por P3.

É uma pena que a cultura do acerto seja ainda tão marcante no ensino da pronúncia. Diante de todas as contribuições dos estudos que envolvem a análise de “erro”, seria interessante que tanto professores quanto alunos percebessem que “errar” faz parte do processo de ensino/aprendizado da língua (ELLIS, 1997), isso porque todo aprendizado se dá por meio da tentativa e do “erro”. A hipercorreção, com vistas a se alcançar um modelo inatingível de pronúncia conduz o aprendiz à insegurança lingüística.

Em decorrência disso, ao invés de um aprendizado efetivo, restarão trocas amargas em sala de aula que resultarão na dificuldade na interação professor/aluno (ERICKSON, 1987). Vendo por esse lado, é perfeitamente compreensível a indisposição dos aprendizes para responderem às constantes interrupções feitas pelos professores sob a justificativa de que a pronúncia deles não se adequa a um determinado padrão idealizado, tendo, como base um país específico. Por isso, alguns alunos ficam calados em sala de aula, evitando, assim, que sejam hipercorrigidos pelo professor. Por outro lado, terão poucas chances de se desenvolver oralmente na língua.

- Os “erros” segmentais e suprasegmentais de pronúncia

Na atuação de P3, em relação à pronúncia interlingüística dos aprendizes, percebe-se uma ausência de critérios previamente definidos a respeito de quais “erros” devam ser abordados. É mais certo dizer aquilo que, definitivamente, P3 não irá responder. Os aspectos suprasegmentais do ritmo e da entoação não recebem qualquer atenção de P3. Isso se explica pela constatação da dificuldade para que se categorize os possíveis “erros” suprasegmentais e se dê um ensino sistematizado de tais elementos (JENKINS, 2000). As ocorrências interlíngüísticas, destacadas por P3, na sala de aula, são, prioritariamente, dos aspectos segmentais, em especial, a substituição, inserção e generalização de sons:

P3 – Renata (+) your turn

A5 – ((pigarreia um pouco antes de começar a leitura)) well (+) I [finki] I make a good [dʒɜrna'list] because I'm good at writing when I was in college (+) I worked as a reporter for the school newspaper (+) I really enjoyed writing different kinds of articles

P3 – ok (+) Carlos

A3 – I know WHAT. I don't want to do (+) I love my friend working this stock ['mɜrkəti]

P3 – ((interrompendo)) ['mɜrkət]'

A3 – ['mɜrkəti] But could never stop working because I can't make decisions quickly I don't like working [hæd] but the people /.../

P3 – ok' (+) Eva

A7 – ((não quer ler))

P3 – Maria, então

A10 – I want to be a teacher but I am not sure of that I guess I could be a teacher [bikauz] I am very [kriɪə'triv] I am I am also very intelligent (+)

(P3 – Seq. Int. 05).

Na sala de aula, P3 ordena que um ou outro aluno leia um trecho de um diálogo do livro didático. Seu interesse, durante a leitura, é que o aprendiz demonstre fluência, mas não consegue fugir das intervenções, com hipercorreções, em torno da pronúncia, para pontos que julgue serem dignos de correção. Na seqüência acima, A5 começa a leitura que, posteriormente, é continuada por A3. O tema em foco, nessa atividade de leitura, bem como nas perguntas que faz aos alunos ao longo da aula, é a profissão futura dos alunos. Interessante que P3 segue a orientação do livro-texto para a tarefa, sem se dar conta de que seus alunos cursam letras, e, na larga maioria, serão professores.

Por essa razão, a atividade, do ponto de vista da contextualização, perde sua razão de ser. Mesmo assim, P3 prossegue em sua tentativa de identificação das futuras profissões de seus alunos. A10, respondendo à indagação, diz: “I want to be a teacher but I am not sure of that I guess I could be a teacher [bikauz] I am very [krier'tiv] I am I am also very intelligent”. Alguns outros alunos respondem que serão enfermeiros, dentre outras profissões. P3, e os próprios alunos, entram em um faz de conta, ao invés de atentarem para um fator preponderante, a de que eles serão professores, de inglês, e que, como tal, precisam ser reconhecidos e identificados (MEY, 1998). A utilização do livro-didático, sem a devida contextualização, pode acarretar no (re)posicionamento da identidade dos aprendizes, impossibilitando a reflexão, elemento fundamental à formação do professor.

Esse tipo de atividade, sugerida pelo material didático, caso fosse contextualizada à realidade dos alunos, daria oportunidade para que P3 pudesse trabalhar a identidade do professor bilíngüe de inglês (RAJAGOPALAN, 1998). Como são alunos de um curso de licenciatura em letras, com raras exceções, serão professores, e não médicos, advogados, enfermeiras, conforme pressupõe o livro didático e o professor. Assim, o reconhecimento como tais é fundamental à construção da identidade desse professor, e, ao mesmo tempo, para seu posicionamento social diante dos seus alunos. O fato de o professor ser um não “nativo” não deva ser motivo de vergonha, antes de empoderamento, tendo em vista sua competência dupla (SEIDLHOFER, 1996). Afinal, o que faz um professor de línguas competente é a capacidade crítico-reflexiva para contextualizar os conhecimentos que tem com a realidade social na qual está inserido (CELANI, 2001).

P3, infelizmente, não se dá conta desse princípio, e sob a justificativa de que as perguntas e respostas não passam de uma atividade normal de um curso de línguas, segue o curso determinado pelo material didático, orientando seus alunos para que leiam trechos do livro e os corrige à medida que falam, dependendo da percepção e da gravidade atribuída aos “erros”. Na seqüência interativa 05, citada anteriormente, P3 não aponta a transferência do acento lexical em [dʒɜrna'list] como também a inserção do [i] final e a substituição do [ə] em [finki]. A princípio, isso nos levaria a acreditar que este não se mostra preocupado com esses tipos de “erros” cometidos pelos aprendizes.

Entretanto, quando A3 pronuncia *stock* [ˈmɛrkəti] ao invés de [ˈmɑrkəti], generalizando a escrita do “a”, que, em inglês, algumas vezes é pronunciado como [ɑ] e outras como [ɛ], P3 o corrige imediatamente. Com base nisso, poderíamos afirmar que o critério para a correção, nesses casos, teria sido a inteligibilidade. No entanto, percebemos que P3 consegue construir um sentido a partir do que A3 diz, e, logo adiante, P3 também poderia ter atentado para a pronúncia de [hæd] para a palavra *hard*, o que poderia ser justificado que esta pronúncia se distancia bastante. Mas logo em seguida, deixa de corrigir a transferência de acento lexical em [dʒɜrnəˈlist], revelando a inexistência de critérios definidos para a correção dos “erros” de pronúncia dos aprendizes.

Na seqüência interativa adiante, veremos como P3 lida com o “erro” da transferência do acento lexical, o único dos aspectos suprasegmentais a ser abordado em sala de aula:

P3 – ok (+) CLASS which JOB do you think is most interesting” (+) journalist (+) teacher (+) ahhh (++) ahhm (+) dentist (+) think which one you think is most interesting” ((após aguardar um pouco para que algum aluno responda, resolve indicar um deles)) Helena”

A9 – this”

P3 – yes,

A9 – [dʒɜrnəˈlist]

P3 - [ˈdʒɜrnəlist] WHY”

A9 – [bikɔz] I [liki] I [laiki] make [wraɪtɪŋ] ((insegura quanto a pronúncia de writing)) and [tɛv] [tɛv]

P3 – ((ajudando)) [ˈtrævəlɪŋ]

A9 - [trɛuvelɪn]

P3 – interviewing people’

A9 – yes

P3 – ok about YOU (+) Carlos”

A3 – I’m [fɪŋk] that making pictures is an [ɪnteresˈtɪŋ] job

P3 – why”

A3 – [bɪˈkɔz] is VERY [dɛndʒəˈrəs]

P3 - [ˈdɛndʒərəs]

A3 – VErY

P3 - (interrompendo)) exciting”

A3 – ((sem dar atenção ao que o professor disse)) many favorites in this classroom ((tentar acrescentar algo mais sem sucesso))

P3 – ((como se estivesse compreendendo)) ok (+) now Calor ask Renata,

A3 - which job (++) ahmm (+) which job would you:: ehh [fɪŋk] more [ɪnteres'tɪŋg]"

P3 - which - job - you - [əɪŋk] - more - ['ɪnterestɪŋ]"

A3 - more [ɪn'terestɪŋg]"

P3 -WHICH one do you think more interesting" ↗ ((falando agora com a entoação de pergunta, já que na anterior havia soletrado palavra por palavra)) don't you understand INTERESTING" ((pronunciando com um acento primário no início ['ɪnterestɪŋ] para enfatizar))

A3 - não

P3 - interessante, (+) ok"

A2 - ok

P3 - WHICH ONE do you think is most interesting"

A2 - ((após uma pausa)) [nɜrsɪ]

P3 - [nɜrsɪ]" why"

A2 - because I like take care people

(P3 - Seq. Int. 08)

Além da transferência do acento lexical em [dʒɜrna'list], P3 enfatiza outras transferências do acento lexical, quando A3 pronuncia [dændʒə'rəs] ao invés de ['dændʒərəs] e [ɪnteres'tɪŋg] que, embora tenha sido corrigido ['ɪnterestɪŋg]" A3 transfere o acento para um outro ponto, [ɪn'terestɪŋg], distinto daquele apontado por P3. Esses “erros” acontecem porque palavras como “interessante”, em português, não costumam ter o acento no início, bem como “jornalista”. Embora os professores de inglês demonstrem constante preocupação com esse tipo de “erro”, observamos, nas interações na sala de aula, que eles não chegam a comprometer a inteligibilidade.

Assim sendo, é preciso cautela para que não haja supervalorização desses “erros”. É compreensível que alguns professores de inglês, acostumados a um determinado jeito de pronunciar uma palavra, sintam-se incomodados com um acento lexical colocado numa posição indesejada. O aprendizado do acento lexical, no entanto, é algo que se dá por meio da exposição contextualizada na língua (ROACH, 1991). Ciente disso, o professor precisa estar atento para não causar maiores problemas à aquisição da língua, tanto no nível segmental quanto suprasegmental. Para ilustrar como isso acontece, vejamos a seqüência interativa a seguir:

((P3 lê a recomendação do material didático da atividade sugerida, em seguida dá um exemplo)) I could never be a FLIGHT attendant because I can't stand flying (+) OK" (++) your turn Carlos
A3 - I could never be a doctor because I can't stand (++) [blɒndi]

A8 – [blɒd]

A3 - [blɒd]

P3 – ok [blɒd] ((faz a correção e muda logo para outro aluno)) your turn Maria

A10 – I could (+) never (+) be an actress because I am very (+) timid

P3 – ok if you're SHY you could never be a good ACTRESS (+) ok" what about you Katia?

A1 – I could never be ahh (+) [pə'lis'wʊmən]" ((demonstra insegurança sobre como pronunciar))

P3 – [pə'lis'wʊmən] yes'

A1 – beca::use I [fɪŋk] very dangerous

P3 – ok (+) Renata

A2 – I could never be [a'kɒntən]" ↗ ((entoação ascendente, solicitando a ajuda de P3 na pronúncia))

P3 – [a'kauntənt]

A2 – yes (+) because I am I am [tɛ'rib] at [maf]

P3 – ok (+) what about YOU Renata'

A5 – I would like to be a:::/

P3 - / like this (+) ok" (+) I could never be

A5 – I could never be a dentist be:: ((mostra dificuldade para continuar))

P3 – [bɪkɔ::z]

A5 - [bɪkɔ::z]

A3 - [bɪkɔ::z]

A10 - [bɪkɔ::z]

A5 – I don't know'

TA – ((alguns alunos, inclusive P3, riem e A5 também))

P3 – ok ((rindo amistosamente juntamente com A5)) what about YOU

A3 – I could never be a [nɔvɛ'list] [bɪkɔ::zi] u::hhh I'm (+) I am [nɔti] [kriə'tɪv]

P3 – ok (+) you

A9 – I could (+) never be [akɒtənt] because I'm terrible at [maf]

P3 – ok (+) I think ((com voz suave)) [mæθ] [mæθə'mætɪks] ok" ahh ((acena))

A1 – I could never be (++) [ɪzɒk] ((para com dificuldade para continuar))

P3 – [stɒk'brɒkər]"

A1 – [stɒk'brɒkə] because I can't (+) make decisions (+) quickly

(P3 – Seq. Int. 10)

A3 lê o texto dizendo que não poderia ser médico porque não suporta [blɒndi], querendo dizer sangue. No entanto, a maneira como pronuncia remete a uma outra palavra, *blonde*, que é loira em inglês. A8 percebe que há um problema na pronúncia, e corrige o colega, afirmando que a pronúncia “correta” é [blɒd], substituindo o schwa /ə/, uma vogal de posição central, por uma outra aproximada, de posição posterior /ɔ/. Mas P3 não legitima a correção de A8 e orienta, imediatamente, que se pronuncie [blɒd], com o schwa. Adiante, destaca também

outra “dificuldade” na pronúncia da palavra *policewoman*, quando A1 fala [po'lis'wumən], transferindo o acento lexical.

Um outro som considerado “incorreto”, por P3, é o som interdental, fricativo, surdo [θ], quando A9 diz não ser capaz de ser contador porque é ruim em [maf], substituído tal som, no final, por [f], ocorrendo outra aproximação articulatória, já que este som fricativo e surdo, muito embora, seja labiodental, diferentemente daquele. Logo em seguida, antes mesmo que A1 terminasse de pronunciar [iztəki], P3 antecipa a forma “correta” de pronunciar [stək'brøkər], que, após a correção, ainda é pronunciada como [stək'brøkə] por A1. Isso mostra que a correção do som não garante que a pronúncia será, necessariamente, imitada tal qual a fala do professor.

É válido também destacar que, na situação interativa, P3 deixa de corrigir a pronúncia interlingüística em [laiki], em que, por influência do português, o aprendiz introduz uma vogal final para pronunciar o verbo *to like*. Outra ausência de correção foi identificada na inserção do som [ʃ] quando pretende dizer *teacher*, e fala ['tʃi:tʃə]. A ausência da correção reforça a idéia de que P3 não consegue estabelecer critérios bem definidos sobre o que deve ou não ser abordado em sala de aula. Na maioria dos casos, observamos que as correções se dão intuitivamente, e, principalmente, quando o professor se apercebe do “erro” ou o considera demasiadamente grave.

3.4 PROFESSOR 4 (P4)

P4 tem uma experiência bastante considerável de dez anos no ensino/aprendizado de inglês. Associado ao ensino da língua propriamente dito, esse professor também tem atuado, nesses últimos anos, com a formação de professores de idiomas, com vistas à reflexão e à criticidade. Para ele, aprender inglês é mais do que dominar uma série de regras e normas gramaticais. Sua visão da língua, em relação aos aprendizes, é que essa faz parte dos “saberes necessários à prática educativa”. Aprender inglês significa possibilitar o acesso dos seus alunos ao conhecimento que favoreça as mudanças sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

- Busca por uma atitude crítico-reflexiva na prática do ensino/aprendizado do inglês

Por essa razão, as aulas de P4, ainda que nem sempre ele obtenha bom êxito, tentam integrar os conhecimentos de modo que seus alunos não apenas possam adquirir a língua, mas, principalmente, que possam refletir a respeito de suas condições sociais. Assim sendo, de vez em quando, durante as aulas, P4 aproveita uma determinada função comunicativa, sugerida pelo material didático, para abordar questões como emprego, habitação, economia e diferenças culturais entre países. Como a preocupação de P4 com a pronúncia está relegada a um plano secundário, este corrige seus alunos somente quando percebe uma possibilidade de que a interação possa ser comprometida (BAMGBOSE, 1998).

A1 – Rafaela where do you live”

A2 – I [livi] in São Manuel

P4 – ask HER IF she (+) would like to live in a in a (+) bigger city’

A1 – Rafaela (+) would you like to live in a big city”

A2 – no I don’t

P4 – you wouldn’t ((corrigindo sorratamente)) ask her why SHE wouldn’t like to live in a bigger city,

A1 – WHY a:: would you/

P4 – ((interrompendo)) let me repeat the question (+) ok” ask (+) HER (+) if (+) she (+) would (+) like (+) to (+) live (+) in (+) a (+) BIGGER (+) city”

A1 – BIGGER”

P4 – bigger ((confirmando)) ok,

A1 – all right (+) Rafaela (+) would you like to [liv] in a BIGGER city” ((aguarda a confirmação do professor))

P4 – yes (+) good’

A2 – repeat’

A1 – would (+) you (+) like (+) to [livi] in a (+) biggER city’

A2 – NO

P4 – can you ask HER (+) WHY she WOULDN’T like to live in a bigger city’

A1 – WHY wouldn’t you like to [livi] in a bigger city’

P4 – I’m just gonna close the door ((ruído da porta sendo fechada)) (+++) WHY you wouldn’t like to live in a BIGGER city’

A2 – e:: (++) e:: [bi’kɔ::z] e:: e:: [bigi] city i::s [dɛnzɛ’roz]

P4 – ok [’dɛndʒərəs] (++) Rafaela can you ask Elvis Presley a:: (++) can you ask HIM where he lives

(P4 – Seq. Int. 01)

Na seqüência interativa anterior, P4 trabalha, como função comunicativa, a interrogativa do *conditional* do inglês. Vemos, em sua abordagem, a tendência comunicativista (RICHARDS & RODGERS, 2001), de levar os aprendizes a inferirem às regras gramaticais a partir do contato intensivo com a língua. Essa proposta também se aplica ao ensino da pronúncia do inglês durante as aulas de P4, cuja ênfase é posta no domínio da função comunicativa e não na imitação ao falante monolíngüe.

A partir da função “would you like to...?”, P4 reflete a respeito da condição social de seus alunos, perguntando, por exemplo, se eles gostariam de se mudar para outra cidade e se o fariam se tivesse a oportunidade. Quando os alunos dão suas respostas, P4 aborda sua produção oral tão somente se perceber que há alguma manifestação lingüística que não se adeque à gramática, e no que tange à pronúncia, se houver algum “erro” que venha a afetar a inteligibilidade. Vejamos, a seguir, uma seqüência interativa, na qual, P4 revela aspectos de sua abordagem em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes de inglês.

A4 – Elvis why would you like to move to another city,

P4 – ok” do you UNDERSTAND” can you ask HIM the same question”

A2 – ((ri)) why WOULD YOU like

P4 – VERY GOOD ((demonstrando satisfação))

A2 – to moven ((para repentinamente))

P4 – to another city’

A2 – tá bom

P4 – good ok”

A4 – because in another city I I can [findi] ((corrigir sem sucesso)) [find] a better job,

P4 – ou you can [faɪnd] a better job

A4 – yeah

P4 – very good (+) oh me too (+) I WISH I had a better job (++) working as a teacher is too HARD I I wish I were a:: let me see:: an engineer (+) and YOU Breno' a:: have you a job”

A1 – não

P4 – Do you like it” ((ri))

A1 – yes ((rindo))

P4 – yes”

A1 – yes I’m a teacher (↗) too (↘)

P4 – ou you’re a teacher (+) what can you tell me about you job (+) wouldn’t you like to get a:: BETTER job (↗) or no”

A1 – yeah I would like to get a NEW job because

P4 – ((interrompendo)) why”

A1 – it’s very STRESSFUL

(P4 – Seq. Int. 01)

Dando seqüência à função comunicativa “would you like to...?”, P4 busca incentivar a produção oral dos seus alunos. Como acontece na Seq. Int. 01, anteriormente apresentada, P4 não corrige os erros de inserção de som, no caso, a inserção de um [i] final, comum entre os aprendizes brasileiros de inglês. Naquela seqüência, P4 mostrou algum cuidado apenas com a transferência do acento lexical de [ˈdɛndʒərəs], que A2 pronuncia [dɛnzɛˈroz].

Ainda nessa mesma seqüência, prosseguindo a tarefa, a pronúncia de A1 é corrigida quando este comete um “erro” de generalização, quando, para o verbo *to find*, pronuncia [findi], ao invés de [faɪnd]. Esse “erro” é compreensível porque a letra “i”, em inglês, tanto pode ser pronunciada como [aɪ] quanto com [ɪ], ou [i] por falantes brasileiros. É válido destacar que, ao apresentar a pronúncia da palavra, P4 não está interessado na vogal final [i], de [findi], mas, tão somente com a generalização do som que acontece na produção desse verbo.

Essas correções ocupam lugar pouco significativo na condução da aula de P4, na verdade, seu interesse é muito maior na questão social dos alunos. Nessa seqüência interativa, ele aborda a questão das possibilidades de trabalho e de emprego dos seus alunos. É possível perceber, nas colocações dos alunos, bem como na de P4, uma certa insatisfação com o emprego de professor: very good (+) oh me too (+) I WISH I had a better job (++) working as a teacher is too HARD I I wish I were a:: let me see:: an engineer”.

Essa colocação de P4 merece alguma reflexão, haja vista ser essa uma colocação que questiona, e de certo modo, menospreza a profissão do professor. A menos que essa seja uma ironia, P4 parece defender que existam profissões menos trabalhosas e estressantes, e, certamente, mais rentáveis. Mas como o componente irônico não é demonstrado, pode ser apenas inferido pela formação geral de P4, é provável que seus alunos, venham a se sentir desvalorizados pela escolha da profissão, e, quem sabe, poderão ter dificuldade na construção identitária que vise o reconhecimento do papel do professor de inglês nos dias atuais, nas palavras do próprio P4, como um dos “saberes necessários à (...) prática educativa”.

- Correções esporádicas da pronúncia com vistas à inteligibilidade

A proposta de P4 é fazer com que seus alunos sejam capazes de dominar a função comunicativa desenvolvida ao longo da aula. Com essa meta, P4 faz todo esforço para “extrair”, dos aprendizes, o máximo de informação a respeito. Na seqüência interativa adiante, P4 continua na tentativa de fazer com os alunos dominem a função “would you like to...?”. Vejamos, no contexto das interações, como P4 lida com os “erros” de pronúncia dos aprendizes na sala de aula:

P4 – Rogério (+) where do you LIVE”

A8 – in Upanema

P4 – ah’ in Upanema (+) ok (+) ask Jucenildo where he LIVES and after that I want you to ask HIM if he would like to LIVE in another city (+) ok” (++) two questions FIRST (+) I wanna you to ask him where he lives and THEN I want you ask HIM IF he would like to MOVE to another city (+) ok”

A8 – yes

P4 – good

A8 – Jucenildo (+) where do you [liv]”

A6 – I [liv] in São Manoel

A8 – would you like (+) to [livi] in other [‘siri] [‘siti]

A6 – yes I would

A8 – WHERE would you like

A6 – I would like to [liv] in Rio ((ri))

P4 – ok (+) ask HIM (+) WHY he would like to to live in RIO’

A7 – Jucenildo (+) [ua] é:: WHY do you [li’vi]

P4 – no

A7 – why do [li’vi] in (++) Rio”

P4 – ask HER another question ask HIM WHY he WOULD like to live in RIO (+) can YOU (+) ask HIM WHY (+) he (+) would like (+) to live (+) in Rio (+) you know he doesn't live in Rio (+) He lives IN”

A6 - Upanema

P4 – Upanema He lives in Upanema (+) He said he would like to live in Rio (+) remember” WHY (+) ask him WHY he would like to live in Campinas (+) can YOU”

A7 – why you would

P4 – ((interrompendo)) would you

A7 – why would you (+) [lɑɪki]”

P4 – han han ((confirmando))

A7 – in Rio

P4 – to live in

A7 – to live in Rio

P4 – very good

A6 – [bicauzi] my (+) [ankli]”

P4 – [ˈʌŋkəl] ok

A6 – é:: [liv]

P4 – [lɪvɪz] ((corrigindo a ausência do som final na pronúncia))

A6 – there

(P4 – Seq. Int. 06)

P4 mostra-se pouco atento às inserções e substituições de sons na fala dos alunos. Por influência do português, que não costuma distinguir as vogais [i], de [ɪ], A8 alterna a pronúncia de [ˈsɪrɪ] ou [ˈsɪtɪ]. É válido ressaltar que A8, além das vogais, também pronuncia a palavra *city* uma vez com [r] e outra com [t]. P4 não atenta para tais realizações na pronúncia do aluno e também se mostra tolerante com a pronúncia de A7 quando este insere o som final [i] em [lɑɪki]. Apenas uma manifestação na pronúncia dos alunos, no caso de A6, nessa seqüência interativa, fora abordada por P4. Quando na pronúncia de *uncle*, que o aluno pronuncia [ankli] e não, [ˈʌŋkəl] como deseja P4. Este destaca a ausência do [ɪz], haja vista ser este um marcador gramatical da 3ª pessoa do singular do inglês.

Como se vê, durante suas aulas, P4 dá pouca atenção à pronúncia dos seus alunos. Seu cuidado é maior com a fluência, isto é, com competência dos aprendizes para se fazerem inteligíveis. Ao ser questionado a respeito desse procedimento, P4 respondeu que acredita ser por meio do contato com a língua que “o aluno vai aperfeiçoando a sua pronúncia”. O termo aperfeiçoamento, utilizado por P4, diz respeito ao desenvolvimento progressivo que o aluno vai adquirindo, da pronúncia, por meio de sua prática contextualizada. Por esse motivo, não

observamos estratégias de hipercorreção nas aulas de P4. Algo que também nos chamou bastante a atenção é que este professor dá pouca ou nenhuma ênfase aos aspectos segmentais da pronúncia dos alunos, a não ser quando detecta, na interação, que o uso indevido de um som possa vir a comprometer a inteligibilidade, como é possível ver a seguir:

P4 – ask WHO has ever tried ITALIAN food’
A6 – WHO has who has ever tried tried [‘etali] FOOD’
P4 – [i’taliən] Italian food
A6 - [i’taliənfudi]
P4 – ok
(P4 – Seq. Int. 10)

P4 pede que os alunos façam perguntas entre si em sala de aula. Seguindo a direção de P4, A6 pergunta se alguém já provou [‘etali] FOOD. A substituição do som, ao pronunciar a palavra Italy, assim: [‘etali] é percebida como distante de [i’taliən]. Essa mudança é significativa porque sua pronúncia se aproxima muito mais do país do que de algo dele procedente. P4, então, corrige a pronúncia de A6, sem, no entanto, supervalorizar o “erro”, já que, quando A6 diz [i’taliənfudi], colocando uma vogal ao final da produção oral. P4 não corrige essa inserção de som de A6, pondo fim ao diálogo com um “ok”.

Vemos, na prática pedagógica de P4, a tentativa máxima de ser coerente com seus posicionamentos teóricos. Ele questiona a existência de um “padrão definido” para o ensino da pronúncia do inglês, principalmente, naqueles supostamente atrelados a um determinado país. (JENKINS, 2000). Por esse motivo, P4 restringe suas correções ao nível gramatical, isto é, ao desenvolvimento de uma competência sintática dos aprendizes. Ao invés de buscar uma pronúncia “perfeita”, supostamente associada aos falantes “nativos”, prefere enfatizar os aspectos gramaticais, mais especificamente, sintáticos do inglês, como é possível ver na seqüência interativa a seguir:

P4 – ((interrompendo)) PAY ATTENTION (+) ask HIM if he WOULD LIKE to try snails
A11 – Flávio (+) would you like to TRY’
A10 – no I WOULDN’T
P4 – ask him WHY he wouldn’t like to try,
A12 – ah essa é fácil

P4 – não you Soraia (+) ask HIM why he wouldn't like to try snails
 A12 – Flávio (+) you wouldn't like to try
 P4 – could you REPEAT I didn't HEAR
 A12 – eheim”
 P4 – can you REPEAT”
 A12 – Flávio (+) é::
 A10 – why ((diz baixinho))
 A12 –WHY you (+) wouldn't (+) like to TRY,
 P4 – ((corrigindo)) why WOULDN'T YOU like to TRY snails
 A10 – because it's kind of [fʊ'di] [dis'gastin]
 P4 – yes (+) it's a different kind of [fʊd] it's seems to be [dis'gʌstɪŋ]' isn't IT” (+) SO (+) é::
 (P4 – Seq. Int. 12)

Essa seqüência interativa é um caso bastante particular de correção de P4. Inicialmente, é possível pensar que este corrigiu a maneira como A10 pronunciou a palavra *food*: [fʊ'di] e também [dis'gastin]. Contudo, o que vemos, aqui, é uma pronúncia distinta daquela do A10. P4, retextualizar a frase de A10, apresenta uma pronúncia distinta para food [fʊd] e para disgusting [dis'gʌstɪŋ]. A atenção de P4 foi colocada sobre a estrutura gramatical, ele está apenas expandindo a frase fragmentada de A10. Ao mesmo tempo, A10 tem a oportunidade de ouvir outra forma de pronunciar, e, se for o caso, poderá decidir se irá imitar a pronúncia do professor.

Na seqüência adiante, vemos, mais uma vez, essa tendência de P4 pelo desenvolvimento sintático das orações dos alunos, e, ao mesmo tempo, a ênfase diminuída na aquisição de uma suposta pronúncia “padrão”:

P4 – Francisca ask HER what she DOES' (+) or NO ask WHERE she works
 A13 – ô professor Carlos é MUITO complicado pra eu dizer o que eu faço
 P4 – don't WORRY
 A14 – ninguém sabe que ela trabalha no conselho tutelar
 A13 – eu trabalho no conselho tutelar
 P4 – you say I WORK in the Conselho Tutelar' (+) any PROBLEM”
 A13 – no
 A14 – Rebeca [wɛ'ri] do you [wor'ki]” ((com um pouco de insatisfação))
 P4 – ((ri)) repeat please
 A14 - [wɛ'ri] you [wor'ki]”
 A13 – do you
 A14 – do you [wor'ki]” [wɛ'ri] do you [wor'ki]”
 A13 – I work in ((fala baixinho))

- P4 – I didn’t HEAR you (+) Are you afraid of speaking (+) PORTUGUESE” or ENGLISH”
A13 – I [wor’ki]
P4 – uhm
A13 – IN
P4 – uhm
A13 – Conselho Tutelar
P4 – VEry good (+) and ask HER if she likes HER job
A5 – ((pensa um pouco)) Rebeca (+) you like you YOUR [dʒɔbi]”
P4 – AGAIN ask HER
A13 – ((interferindo)) do you do you like
P4 – ((interrompendo em tom de brincadeira)) SHUT UP’
A5 – Rebeca do you like your [dʒɔbi]
A13 – no I don’t
P4 – ask her
A5 – ((interrompendo)) because”
P4 – no no because” ((ri)) Soraia (+) ask her WHY she doesn’t like HER job
A12 – Rebeca (+) é:: WHY you doesn’t não
P4 – no
A12 – help’
P4 – no I don’t want to help (+) I want Benedita to help you, can YOU”
A12 – Francisca (++) can you help ME
A5 – eu não entendi a pergunta que ele fez
P4 – ask HER (+) so PAY ATTENTION (+) ask her WHY she doesn’t like her job,
A14 – why you you ((não consegue completar))
P4 – JOÃO
A11 – é difícil
A13 –why don’t
P4 – ((interrompendo)) ask her WHY she doesn’t like her JOB’
A11 – ok’ Rebeca (+) do you like your job”
P4 – no no (+) pay attention (+) ask her WHY she doesn’t like
A13 – WHY you doesn’t não you don’t
P4 – ((interrompendo)) WHY
A13 – é:: WHY don’t you like your job’ ((diz bem rápido para não ser interrompida))
P4 – JOÃO ask her WHY (+) she (+) doesn’t like (+) her job’
A11 – why she doesn’t like
P4 – yes
A11 – Rebeca (+) WHY do you like your JOB”
P4 – can/how would you ask SUCH A QUESTION Flávio”
A10 – WHY don’t you like your JOB”
P4 – ok” can you repeat once more” (+) did you HEAR”
A13 – ((já sem paciência de esperar que outro pergunte)) I don’t like my job because it’s very
very [kɔmpli] [kɔmpli] como é que se diz”
P4 – [’kɑmpliketəd]
A13 – ((tentando repetir)) [’kɑmpliketəd]
(P4 – Seq. Int. 13)

As intervenções de P4, durante as interações, na seqüência anterior, buscam sempre adequar as perguntas que os alunos fazem entre si, ou suas respostas, dentro do modelo sintático estipulado pela gramática normativa do inglês. Na seqüência interativa acima, P4 pede a A12 que pergunte a A14 WHY she doesn't like HER job. A12 inicia a pergunta assim: *é:: WHY you doesn't* e é interrompida por P4 por ter substituído o verbo auxiliar *do* pelo *does*. Mais adiante, P4 ordena a A11 que pergunte a A13 WHY she doesn't like her JOB?. A11 pergunta: *do you like your job?* P4 interrompe, imediatamente: *no no (+) pay attention (+) ask her WHY she doesn't like*. Ao final, insatisfeita com as tentativas frustradas do colega, A13 se adianta e responde antes da pergunta que deveria ter sido feita por A11: *I don't like my job because it's very very [kəmpli] [kəmpli] como é que se diz*". Aqui, por solicitação do próprio A13, P4 responde como se pronuncia *complicated*: [*'kampliketəd*].

- Enfoque na entoação ascendente das perguntas

P4 demonstra alguma preocupação quando, durante a fala, os aprendizes deixam de atentar para a entoação, no entanto, esta fica reduzida à demarcação da interrogação. Isso acontece quando, durante a leitura de um texto em voz alta ou ao fazer uma pergunta ao colega, o aluno não aponta a entoação ascendente de pergunta, na maioria das vezes, por não identificar o sinal gráfico:

P4 – ask her WHERE she has worked

A11 – [wəri]"

P4 – ask HER where SHE (+) HAS (+) WORKED

A11 – [wəri] (++) [wəri] you have [worki] ((também não entoa como se fosse uma pergunta))

P4 – where have you [wɜːkt]" ((corrige pondo a entoação de pergunta))

A11 – have you [workədi]

A13 – ah sei nada'

(P4 – Seq. Int. 13)

Essa seqüência nos mostra que P4, definitivamente, não está interessado nos erros segmentais dos seus alunos. Basta observar que, na inserção do som [i] ao final de [wəri], por A11, P4 não aponta esses “erros”. Este também substitui o [ə], schwa, pelo[ε]. Ainda assim, P4 não considera ser esse um “erro” relevante e digno de correção. Muito embora, quando corrige a

ausência da entoação ascendente, na pergunta: *where have you [wɜkt]*”, inevitavelmente, mostra que existe uma outra maneira de pronunciar o passado do verbo *to work*, a qual, é recomendada pelo livro didático, e por alguns manuais de fonética, que o final *ed*, quando após um som surdo, devesse ser pronunciado com um [t], como faz P4, em [wɜkt]. Contudo, não observamos qualquer ênfase na correção de P4 a esse respeito. Seu objetivo imediato, nessa seqüência, é identificar a ausência da marca entoacional na pergunta: *where have you worked?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da abordagem de quatro professores de inglês, em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes, nos é possível tecer algumas considerações que julgamos serem fundamentais à compreensão e transformação de práticas que envolvem a aquisição da oralidade do inglês como língua internacional. Com base no material coletado: observações *in loco*, questionários aplicados, gravações e transcrições de aulas. Inicialmente, identificamos ainda a tendência dos professores, especialmente a de P1, P2 e P3, em atrelar o ensino do inglês a países como os Estados Unidos e a Inglaterra.

Essa restrição no tocante ao modelo de pronúncia do inglês acabou por trazer implicações imediatas nas interações em sala de aula, haja vista que esses professores deixam de atentar para a heterogeneidade sociolingüística dos falantes dessa língua em outros países, ou mesmo dentro desses países. Somente P4 mostrou ter uma percepção do inglês não como língua de um determinado país, preferindo abor-la, tanto dentro quanto fora da sala de aula, como língua internacional. A partir dessa concepção, este conduz suas aulas, sem se deixar levar pela crença utópica da homogeneidade lingüística do inglês.

Tal postura de P4 o leva, inclusive, a questionar a respeito da existência de um padrão a ser imitado pelos seus alunos, argumentando que seria mais preferível enfatizar a formação crítica no aprendizado da língua, na busca por mudanças sociais, ao invés de se dedicar tempo a imitações de sons isolados da língua. Essa defesa de P4 revela seu posicionamento a respeito do que seja o inglês e qual a sua justificativa para o aprendizado. Esse é um aspecto importante porque vai determinar que critérios o professor vai levar em conta na prática de ensino. Detectamos também que algumas crenças dos demais professores poderiam se assemelhar à postura interacionista defendida por P4, no entanto, a prática de sala de aula não se coaduna com suas respostas apresentadas no questionário.

Ao falarem a respeito da relevância atribuída ao ensino/aprendizado do inglês, P1 diz que essa língua serve, prioritariamente, à interação entre os povos. Para P2, ela é importante para o acúmulo de conhecimentos, bem como para o bom êxito profissional. Para P3, a globalização é

a principal justificativa para que o inglês seja aprendido nos dias atuais. Esses professores, embora apontem para um alcance internacionalizado da língua, revelam, em sua prática de sala de aula, uma preocupação constante com a imitação ao falante “nativo”. Por conseguinte, a fala “não-nativa” é sempre percebida pejorativamente, sem que se atente para seu aspecto identitário, e quem dera, contradiscursivo de uma pronúncia bilíngüe.

O olhar desses professores está sempre em direção ao outro, à pronúncia inatingível, de modo que, o modelo a ser imitado pelos alunos, deva, ao máximo se assemelhar ao “americano/britânico”. Assim, ao justificar a escolha por algum padrão de pronúncia, P1 diz que, sua opção pelo “americano” é que este é recomendado tanto pela instituição universitária quanto pelo material didático. Acrescenta também que a proximidade geográfica entre o Brasil e os Estados Unidos é um outro motivo para ensinar o inglês “americano”; P3 concorda com P1 a respeito da escolha pelo padrão “americano” e diz ser este o direcionamento dado pelo material didático.

Em virtude das considerações desses professores, no que tange à orientação para o ensino da pronúncia no material didático, achamos por bem, analisar a abordagem desse subsídio a esse respeito. Verificamos que, ao contrário do que defendem alguns dos professores, os autores do material adotado para a sala de aula, não são favoráveis à opção por um padrão específico de pronúncia. O livro-texto, assim como o *Teacher’s Manual* (Manual do Professor), pretendem se distanciar ao máximo de uma abordagem audiolinguísta, e, para tanto, evitam apresentar qualquer país como padrão de pronúncia “correto” a ser imitado.

A proposta do material é que os professores trabalhem os sons suprasegmentais da língua, dando menor ênfase aos segmentais. Esse tratamento, dado pelo material didático à pronúncia do inglês, se coaduna com sua perspectiva comunicativista de ensino/aprendizado do idioma. Todavia, ao fazer essa opção, os autores acabam por sugerir que existem padrões pré-determinados de “correção” no nível suprasegmental da língua. Há, nessa percepção, um outro risco, o de se pensar que o acento frasal, o ritmo e a entoação, sem que se leve em conta o contexto, seja suficiente para determinar a intenção do falante. Ademais, os falantes do inglês, nessas atividades de pronúncia, são monolíngües americanos, o que, de certo modo, contribui

para que os professores acreditem que a opção do material didático continue sendo pelo padrão “americano”.

Em relação ao material didático usado na sala de aula, os professores apresentaram pontos de vista distintos. P1 diz que a pronúncia é “americana”, e, contraditoriamente, diz ser essa uma desvantagem, acrescentando que seria interessante se houvessem falantes de outras nacionalidades “não-nativos”. Paradoxalmente, em suas aulas, P1 enfatiza a cultura americana, e acentua a pronúncia “dos” Estados Unidos como o padrão a ser imitado. P2 se queixa da supervalorização do *stress* e da *intonation* nas atividades de pronúncia e, principalmente, da ausência dos símbolos fonéticos, os quais considera serem fundamentais para a aquisição do inglês. Em suas declarações, bem como nas aulas, percebemos, em relação ao ensino/aprendizado da pronúncia, uma influência das abordagens estruturalistas-comportamentalistas, através da tentativa de imitar falantes “nativos” do inglês. Nessa mesma perspectiva, P3 argumenta que a grande vantagem do material didático, para a aquisição da pronúncia, é que este traz falantes “nativos” se expressando em diálogos e explicações gramaticais.

O posicionamento de P4 se distingue da visão daqueles, em relação ao papel do material didático no ensino/aprendizado da pronúncia. Ele argumenta que deva ser o professor, e não o material didático, quem deve determinar o que é necessário ser ensinado. Essa crença de P4 se concretiza em sua prática de sala de aula, haja vista que, conforme identificamos nas interações, há pouca referência ao livro-texto adotado. Na verdade, o *textbook* serve apenas como ponto de partida para que uma determinada função comunicativa seja desenvolvida na sala de aula, sem se ater, seqüencialmente, às tarefas do livro, como se costuma fazer. P4 acredita que a proposta do material didático é apropriada quando se propõe ao ensino dos sons suprsegmentais do inglês. Diferentemente dos outros professores, P4 praticamente não atenta para os aspectos segmentais, a menos que estes comprometam, de algum modo, a inteligibilidade.

A respeito dos “erros” de pronúncia dos seus alunos, P1 afirma que eles são, em sua vasta maioria, influenciados pelos sons isolados do português, principalmente, aqueles que não existem em inglês. Para P2, o grande problema para os aprendizes são as vogais, como também, a entoação e o acento, muito embora que, pelo que identificamos, esses não costumam ser

observados na sala de aula. Para P3, os alunos tendem a pronunciar as palavras estrangeiras com os fonemas de sua própria língua, no caso, o português. Na sala de aula, mesmo com a ênfase do material didático na entoação e no acento, esses professores dão maior atenção aos “erros” segmentais, tais como: a inserção da vogal [i] no início ou final de palavras que terminem com som consonantal, a substituição de alguns sons, como a do [ə] por [f], [t] e [s], e, mesmo sob o argumento das distinções vocálicas, não é comum que os professores corrijam seus alunos quando eles trocam o [ɪ] por [i], o [æ] por [ɛ].

Entre as vogais, apenas a produção sonora do schwa [ə], quando é substituído por [a] ou [o], ou outro som aproximado, costuma ser considerada uma falta grave pelos professores. Um outro “erro” de pronúncia, no nível segmental, que P1, P2 e P3 costumam lidar, na sala de aula, é o da generalização de som. Isso acontece, com bastante frequência, na produção do “ed” final, que marca o passado simples ou particípio dos verbos regulares em inglês. É comum os alunos pronunciarem [ɪd], em todas as terminações, embora, o material didático e os professores insistam para que esses pronunciem [ɪd], [d] ou [t], dependendo do som que o antecede.

No que tange aos aspectos suprasegmentais, mesmo com toda a ênfase dada pelo material didático, não só ao ritmo, entoação e acento lexical/frasal, observamos que, na sala de aula, apenas a transferência do acento lexical recebe certa notoriedade. Palavras como *journalist*, *interesting*, *favourite*, em inglês, cujos cognatos, em português, têm posição de acento distinta, recebem a influência da L1 na sua pronúncia. Devido à dificuldade prática para estabelecer e efetivar regras a esse respeito, os aprendizes levam o acento do português para o inglês. Os professores de inglês, sempre que identificam, corrigem tais “erros”, orientando os aprendizes para que ponham o acento lexical na posição “correta”.

Quanto à avaliação do rendimento oral dos aprendizes, P1, P2 e P3 mostraram-se bastante propensos a considerar a imitação como critério valorativo. Por essa razão, durante as entrevistas avaliativas, esses professores verificam até que ponto a fala dos alunos se adequa com a dos “nativos”. O perigo desse tipo de julgamento é que se atribua uma nota numérica que resulte, não apenas na insegurança lingüística dos aprendizes, mas também em sua reprovação,

isto é, no acesso a um período seguinte. Essa preocupação é justificável porque, conforme observamos na análise, há professores que se referem à pronúncia dos alunos, quando esta se distancia do modelo “americano” e/ou “britânico”, como se fosse deficiente.

A posição de P4, em relação à de P1, P2 e P3, quanto à avaliação, se diferencia bastante. Para aquele, a exatidão na pronúncia, a partir de um modelo previamente estabelecido, está fora de cogitação. Prefere se posicionar a favor de uma postura mais tolerante em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes. Há uma propensão, nas atitudes de P4, na concepção do inglês como língua internacional. Conseqüentemente, não há intenção de se priorizar um determinado padrão para a pronúncia. P4, de fato, prefere questionar a existência de um padrão “puro” a ser seguido como modelo a ser imitado na sala de aula. Dentre os professores cooperadores, apenas P4 defende uma abordagem de ensino do inglês como língua internacional, e, conforme vimos, isso faz bastante diferença em sua prática pedagógica.

Nas aulas, e também nos questionários, o ufanismo em relação à fala dos “americanos” e/ou dos “britânicos”, revela a ausência de uma postura crítica, que empodere seus alunos em sua identidade enquanto candidatos à fala bilíngüe do inglês. No que diz respeito à pronúncia, os próprios professores parecem se sentir inferiorizados em relação àqueles que consideram ser os “nativos”, os “donos” da língua. De modo que há certo receio, entre eles mesmos, para falar inglês. Essa insegurança lingüística é também partilhada pelos alunos que, em muitas ocasiões, têm medo de falar, com receio de pronunciar “errado”.

Após a conclusão dessa análise, esperamos, com essa reflexão, deixar uma contribuição social para a compreensão dos processos sócio-históricos que envolvem o ensino/aprendizado da pronúncia. Esperamos que todos aqueles que tiverem acesso a essa discussão, sejam professores de inglês, de metodologia de ensino de línguas e/ou prática de ensino, passem a (re)pensar suas práticas quanto ao ensino/aprendizado da pronúncia do inglês. E, quem sabe, a partir dessa reflexão, haja um reposicionamento identitário dos aprendizes de inglês, com vistas a atitudes de respeito e tolerância quando se tratar das diferenças na pronúncia. Rupturas nesse sentido repercutirão na (re)definição de uma abordagem de ensino da pronúncia mais realista, que torne a aquisição da oralidade do inglês, objeto de queixas dos aprendizes de

línguas, algo viável, que não esteja associada a uma terra estranha e distante. E que a língua seja vista como meio de interação entre os povos como objeto de comunicação, sem maiores discriminações sociais.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? **ELT Journal**, 36 (1), 1981.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ANDERSON, A. & LYNCH, T. **Listening**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1998.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. In. **English Language Teaching**, v. 17, 1963.

BAMGBOSE, A. Torn between the norms: innovations in world Englishes. **World Englishes** 17/1:1-14, 1998.

BARBOSA, J. R. A. **Estratégias interativas do professor nas atividades de *listening comprehension***. Natal: 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - UFRN.

BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas: lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, no. 1, 2004 (123-156).

BARCELOS, A. M. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In. ABRAHÃO, M. H. V., BARCELOS, A. M. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolingüística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polite Press, 1991 (Trad. de Matthew Adamson)

BRODKEY, D. Dictation as a measure of mutual intelligibility: a pilot study. **Language Learning** 22/2: 203-20, 1972.

BROOKS, N. **Language and language learning**. New York: Harcourt, 1960.

BROWN, G. & YULE, G. **Teaching the spoken language**: an approach based on the analysis of conversational English. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CALVET, L. J. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002. (Trad. de Marcos Marcionilo).

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Trad. de Klauss Brandini Gerhardt).

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, 17: 133-144, 1991.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse**: the language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CELANI, A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

CELCE-MURCIA, M., BRITON, D. M., GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation**: a reference for teachers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

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

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

COOK-GUMPERZ, J. **Toward a sociolinguistics of education**. Berkeley: University of California, 1987.

COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003

CORDER, P. The significance of learners' errors. **IRAL**, 5, 1967, pp. 161-170.

CRAWFORD, J. The role of materials in language classroom: finding the balance. In: RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. (eds.) **Methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 (Trad. de Ricardo Quintana).

CURRAN, C. **Counseling-learning in second language classroom**. Essex, England: Longman, 1976.

DALTON, C., SEIDLHOFER, B. Is pronunciation teaching desirable? Is it feasible? In: SEBBAGE, T. & SEBBAGE, S. (eds.). **PROCEEDING OF THE 4th INTERNATIONAL NELLE CONFERENCE**, Hamburg: NELLE, 1994.

DALTON, C., SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. 4 ed. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DRESSLER, W. U. Explaining natural phonology. **Phonology Yearbook** 1: 29-51, 1984.

DURANTI, A. & GOODWIN, C. **Rethinking context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative methods. **Research in Teaching and Learning**. Vol. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1986, pp. 75-200.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology and Education Quarterly**. v. 18. n. 4, pp.335-356, 1987.

FAERCH, C & KASPER, G (eds.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman Group Limited, 1983.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Londres, Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mundança social. Brasília: Editora da UNB, 2001. (Trad. de Izabel Magalhães)

GATTEGNO, C. **Teaching foreign language in schools: the silent way**. New York: Educational Solutions, 1972.

GATTEGNO, C. **The common sense of teaching foreign language**. New York: Educational solutions, 1976.

HAHN, C. Trial and error. **FORUM**. 25 3:8-11, 1987.

HESMAN, M. The role of English in the 21st century. **FORUM**. 38/1 (2-6), 2000.

HOFSTADTER, D.R. & DENNETT, D.C. **The mind's 1**. New York: Basic Books, 1981.

HUTCHINGSON, T., TORRES, E. The textbook as agent of change. **ELT Journal**, 48(4), 1994.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. (Trad. de Heloisa Toller Gomes).

HYMES, D. On communicative competence (extracts). In BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (org.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JENKINS, J. Rethinking phonology in teacher education. In: **VIEWS** 6, v. 1, 1998.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JOHNSTON, J. **Lesbian nation: the feminist solution**. New York: Simon and Schuster, 1973.

KENWORTHY, J. **Teaching English pronunciation**. London: Longman, 1987.

KEYS, J. K. Interlanguage phonology: theoretical questions and empirical data. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 1, 2002 (75-91).

KITIZINGER, C. Liberal humanism as an ideology of social control: the regulation of lesbian identities. In SHOTTER, J. & GERDEN, K (eds.) **Texts of identity**. London: Sage, 1989.

KUHN, T. S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998 (Trad. do texto de [1970] por Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira).

LABOV, W. The effect of social mobility on linguistic behavior. **Sociological Inquiry**, v. 36, pp. 186-203, 1969.

LENGO, N. What is an error. **FORUM**, 23, 3:20-24, 1995.

LEVINGSON, S. C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LONG, M. H. & PORTER, P. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. **TESOL Quarterly** 19/2: 207-228, 1985.

MCNERNEY, M. & MENDELSON, D. Suprasegmentals in the pronunciation class: setting priorities. In. AVERY, P. & EHRLICH, S. (eds.) **Teaching American English pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

MARCUSCHI, A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1997.

MARKS, J. Is stressed-timing real. **ELT Journal** 53/3: 191-199, 1999.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. (Trad. de Maria da Glória de Moraes) In SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MICHAELIDES, N. N. Error analysis: an aid to teaching. **FORUM**, 28, (4), 28-32, 1990.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**. v. 10, 2, (329 – 338), 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NEISSER, U. **Cognitive psychology**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

NELSON, C. L. Intelligibility and non-native varieties of English In: KACHRU, B.B. (ed.). **The other tongue: English across cultures**. Urbana: University of Illinois Press, 1982.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIERCE, B. Social identity, investment, and language learning In: **TESOL Quarterly** 29, (9-31), 1995.

PINKER, S. **The language instinct**. London: Penguin, 1994.

PRABHU, N. S. There is no best method - Why? **TESOL Quarterly** 24, (161-76), 1990.

RAJABOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over ‘new/non-native’ Englishes. **Journal of Pragmatics**. v. 27, pp. 225-231, 1997.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade na linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical. In SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. Method: approach, design & procedure. In: **TESOL Quarterly**, v. 16/02, 1982.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROACH, P. On the distinction between ‘stress-timed’ and ‘syllable-timed’ languages. In: CRYSTAL, D. (ed.) **Linguistic controversies**. London: Edward Arnold, 1982.

ROACH, P. **English phonetics and phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

RODGERS, C. **Client-centered therapy: the current practice, implications, and theory**. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

SCOVEL, T. Foreign accent: language acquisition and cerebral dominance. **Language Learning**. 19, 245-254, 1969.

SCOVEL, T. Multiple perspectives make singular teaching. In BEEB, L. M. (ed.) **Issues in second language acquisition: multiple perspectives**. New York: Newbury House, 1988.

SEIDLHOFER, B. It is an undulating feeling... The importance of being a non-native teacher of English. **VIEWS**, 5 1/2, pp. 63-80, 1996.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, 10, 1972, pp. 209-231.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. 7 ed. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SCHUMANN, J. **The pidginization process: a model for second language acquisition**. Newbury House, 1978.

TARONE, E. On the variability of interlanguage systems In: **Applied Linguistics** 4, 143-163, 1983.

TAYLOR, D. Intonation and accent in English: what teachers need to know. **International Review of Applied Linguistics**. 31/1:1-21, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Van LIER, L. **The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research**. Essex: Longman, 1988.

WATSON, J. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, 1913, 20, 158-177.

WETHERELL, M & POTTER, J. **Mapping the language of racism: discourse and legitimation of racism**. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

WIDDOWSON, H. G. What do we mean by 'international language?' in BRUMFIT, C. J. **English for international communication**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. **TESOL Quarterly** 28/2: 337-89, 1994.

ANEXOS

**1) ATIVIDADES DE PRONÚNCIA DO MATERIAL
DIDÁTICO**

ATIVIDADES DE PRONÚNCIA – Livro Intro

No livro Intro, primeiro da série, as atividades estão divididas quanto ao enfoque segmental e/ou suprassegmental. Na página 9, pede-se que o aluno ouça e pratique a pronúncia do /s/ plural. Ao longo do livro, os autores fazem a opção pelas barras / /, ao invés das [] para as realizações fonéticas. Para tal, são apresentadas as palavras: telephones – câmeras – book bags, destacando que se pronuncia /z/, e desks – maps – wastebaskets, com /s/; e sentences – exercises – watches, com /iz/. Ao final, o aluno deverá categorizar em /z/, /s/ e /iz/ a pronúncia do plural das seguintes palavras: newspapers, briefcases, clocks, keys, addresses, purses, stamps, televisions, e wallets.

Na página 19, a atividade é de fusão de sons com **is** e **are**. É proposto que o aluno ouça e pratique como **is** e **are** são pronunciados com questões-wh. Os exemplos são: **Who’s** that? **What’s** he like? **Who are** they? **What are** they like? Na página 32, há uma proposta para o ensino da entoação de yes/no e questões-wh, para esse fim, os seguintes diálogos são apresentados: 1) A – is Victoria getting up? (↗) B – No, she isn’t. e 2) A – What’s Victoria doing? (↗) B – She’s sleeping. Ao final, os alunos devem ouvir seis frases e marcar se a entoação é ascendente ou descendente.

Na página 37, o objetivo da atividade é trabalhar a pronúncia do /s/ na terceira pessoa do plural. O seguinte modelo é apresentado? s = /s/ para takes, sits, walks; s = /z/ para goes, lives, studies; (e)s = /iz/ para dances, uses, watches; e irregular para does, says, has. Na 44, há uma destaque para a pronúncia de palavras com th. Os alunos deverão ouvir e praticar as duas pronúncias de th. A princípio, pede-se que se preste atenção às frases: **There** /ð/ are **thirteen** /θ/ rooms in **this** /ð/ house. **The** /ð/ house has **three** /θ/ bathrooms.

Na página 48, a proposta da atividade é o ensino da redução de do e does, para tal, os alunos devem ouvir e praticar as seguintes perguntas: 1) Where **do you** work?; 2) Where **does he** work?; 3) Where **do they** work? 4) What **do you** do? 5) What **does he** do? E 6) What **do they** do? Na 57, um exercício sobre acento na frase, mostra o diálogo a seguir a fim de que o aluno destaque onde deve ser posto o acento: O seguinte diálogo é apresentado: A – What do you **need**? B – I need some **bread** and some **fish**. A – Do you need any **fruit**? B – **Yes**, I want some **bananas**.

Na 62, os alunos deverão ser capazes de distinguir os sons de can /kən/ e can’t /kænt/, para tal, o seguinte modelo é apresentado: I **can** /kən/ play the guitar, but I **can’t** /kænt/ sing very well. Ao final, algumas frases são mostradas a fim de que os alunos as pratiquem entre eles: I can dance – I can’t dance – He can swim very well – He can’t swim very well. Na 68, com o objetivo de apresentar a redução de going to, é dito que a pronúncia como /gənə/ é bastante comum em inglês. Em seguida, dois diálogos são apresentados: 1) A – Are you going to have a party for your birthday? B – No, I’m going to go out with a friend. e 2) A – Are you going to go to a restaurant? B – Yes, We’re going to go to Nick’s Café. Ao final, é pedido que os alunos reduzam as sentenças apresentadas para /gənə/.

Na 75, com vistas ao ensino do acento frasal, e, em consonância com a atividade gramatical da unidade em questão no livro, pede-se que o aluno ouça e pratique as ordens seguintes, pondo, o acento, nas partes destacadas: 1) Take some **aspirin**. 2) Go to **bed**. 3) Use some **muscle cream**. 4) Don’t drink **coffee**. 5) Don’t go to **work**. e 6) Don’t **exercise** this week.

Ao final da atividade, é apresentada uma lista de outras ordens, as quais os alunos deverão marcar o acento adequado.

Na página 81, numa atividade de entoação correlacionada à checagem de informação, é dito, no livro didático, que, nesses casos, a informação deve ser sempre ascendente. Para treinar essa regra, é recomendado a observação dos diálogos como modelo: 1) A – The department store is on the corner of Main and First Avenue. B – On the corner of Main and First? (↗) A – yes, It's across from the park. 2) A – There's coffee shop next to the shoe store. B – Next to the shoe store? (↗) A – yes. You can't miss it. Na atividade seguinte, na página 87, o aluno deverá ouvir e praticar a pronúncia dos verbos regulares no simple past. A seguinte listagem é apresentada: asked – called – cooked – exercised – listened – needed – rented – shopped – studied – waited – walked – wanted. O modelo é: /t/ - worked – watched; /d/ - cleaned – stayed; e /ɪd/ - invited – visited.

Com vistas ao ensino da pronúncia em contrações negativas, na página 94, o modelo apresentado é: uma sílaba - aren't, weren't, don't e duas sílabas - isn't, wasn't, doesn't, didn't. Depois os alunos deverão repetir algumas frases, dentre elas: 1) She **didn't** call because there **wasn't** time; 2) They **don't** go out often, but they **aren't** home today para treinar a pronúncia. Na página 101, a ênfase é posta na pronúncia de want /wanə/ to e have to /hæftə/. O seguinte diálogo é mostrado com vistas ao domínio da redução: A – Do you **want to** see a movie with me tomorrow night? B – I'm sorry, I can't. I **have to** stay home and study. A – Do you **want to** go out on Friday night? B- Sure. I really **want to** see the new James Bond movie.

ATIVIDADES DE PRONÚNCIA – Livro 1

No livro 1 da série, na página 11, a primeira atividade enfoca o acento de palavras na frase. É pedido que os alunos ouçam e repitam as frases, ressaltando que as preposições não devem ser acentuadas: 1) I get **up** around **ten**; 2) I read the **paper** for an **hour**; e 3) I have **lunch** at about **noon**. As palavras em negritos são marcadas a fim de que os alunos possam perceber que essas e não as outras recebem acento.

Na página 15, a conexão de sons das consoantes finais com vogais posteriores recebe atenção e é apresentada por meio de um diálogo artificial: 1) how **much are** these pants? 2) They're forty-eight dollars. 3) And how **much is** this sweater?; 4) it's thirty-seven dollars. A proposta do livro é que os alunos sejam capazes de perceber a conexão nos sons de much-are e much-is na pronúncia do inglês.

Na página 22, o enfoque é posto sobre a entoação nas perguntas e as seguintes questões-modelo são apresentadas: Do you like movies? (↗) Do you like pop movies? (↗) What kinds of movies do you like? (↘) What kind of music do you like? (↘). Em seguida, é sugerido que o professor pratique, com os alunos, as seguintes perguntas: Do you like TV? Do you like music videos? What programs do you like? What videos do you like?. Nessa atividade, bem como em outras do material, há uma gravação que deva servir de modelo a ser imitado pelos aprendizes.

Na página 29, há mais uma atividade de conexão de som, dessa feita, do *does* com outros sons subsequentes. O diálogo seguinte é mostrado aos alunos, seguido da transcrição fonética: A – My brother is married. B – **Does he** [dəzi] have any children? A – yes, he does. B – **what does he** [wədəzi] do? A – he is a painter. / A – My sister lives in Seattle. B – **Does she** [dəʃi] live with you? A – No, she doesn't. B – **what does she** [wədəʃi] do?. A – she's a lawyer.

Na 36, numa atividade de sentence stress (acentos oracionais), é pedido que se ouça as seguintes frases, observando e repetindo o acento nos advérbios de frequência: 1) I hardly **ever** do yoga in the **morning**; 2) I **often** go **Rollerblading** on Saturdays; e 3) I almost **always** play **tennis** on **weekends**. Após a apresentação das frases, há uma recomendação para que os alunos produzam quatro frases sobre eles mesmos, e, em seguida, as leia para os colegas usando o acento correto.

A redução de som, na página 40, enfatiza a pronúncia de *did you* com a apresentação das seguintes perguntas: 1) **Did you** [dɪdʒə] have a good time? e 2) **What did you** [wədɪdʒə] do last night?. Em seguida, pede-se que os alunos pratiquem a redução a partir de algumas outras questões, dentre elas: Did you go out on Friday night? What did you do last night? Did you do anything special over the weekend?.

A forma reduzida é também abordada na página 48, sendo que, nessa tarefa, os alunos devem atentar à pronúncia de *there is / there are* a partir das seguintes declarações: 1) **There's** a gym across from the shopping center; 2) **There's** a bookstore near the laundromat; 3) **There are** some restaurants on Elm Street; e 4) **There are** some grocery stores across from the post office.

Na 58, pretende-se, com a atividade, mostrar como o acento pode ser usado para enfatizar contraste, a partir dos diálogos: (i) A – Is Raoul the one wearing the red **shirt**? B – No, he's the one wearing the **black** shirt; (ii) A – Is Judy the short one in **jeans**? B – No, she's the **tall** one in jeans. No exercício seguinte, é solicitado que os alunos marquem as mudanças de acento em dois diálogos escritos apresentados.

A atividade da página 62 tem como objetivo mostrar a redução do verbo *to have*, e, para esse fim, dois diálogos servem de exemplo, deixando claro que os alunos devem pronunciar /həv/: (i) A – Have you ever been in a traffic accident? B – Yes, I have. (ii) A – Have you ever eaten Greek food? B – No, I haven't. Ao final da atividade, recomenda-se que o aluno escreva quatro frases com /həv/ e pratique com seus colegas de classe.

Outra atividade de redução, na página 70, enfoca a pronúncia do /t/ final em *can't* e *shouldn't* quando, na frase, são seguidos de um verbo. As seguintes frases-modelo são apresentadas: 1) You can't walk home on the streets late at night. 2) You shouldn't miss the night markets. 3) You can't go shopping on Sundays. 4) You shouldn't swim at the beaches. Na tentativa de contextualização da atividade, é solicitado que os alunos compare e veja se tais declarações se aplicam às suas cidades. Na tarefa de redução de /tə/, na página 74, temos mais um diálogo: A – What should you do for a fever? B – It's important **to** take some aspirin. And it's good idea **to** see the doctor. Há uma recomendação para que o aluno tenha cuidado quando for pronunciar o /tə/ não deixando de fazer a redução.

Na página 82, retorna-se à questão do acento de palavras finais em frases, as quais, conforme expõe o material, devam ser sempre acentuadas: So do **I** – Neither do **I** – So am **I** – I do, **too**. – I don't **either** – I am, **too**. – Neither am **I** – So can **I** – I'm not **either** – I can, **too**. – I can't **either**. Solicita-se que o aluno leia as declarações e depois fique atento ao acento no diálogo: A – I don't really like greasy food. B – I don't **either**. (Neither do **I**). It's not very healthy.

Na página 88, a proposta é mostrar como demarcar a entoação em questões que envolvam escolhas: 1) which country is bigger (↘), China (↗) or Russia (↘)?; 2) which is the largest desert in the world (↘), the Australian (↗) or the Sahara (↘)?; 3) which country is the most interesting (↘): Korea (↗), Brazil (↗), or France (↘)? No Teacher's Manual é recomendado que o áudio seja disponibilizados a fim de que os alunos ouçam e pratiquem a entoação ascendente e/ou descendente.

Na 96, volta-se à redução de um tópico gramatical, dessa feita, a de *could you* e *would you*. Depois de ouvir, os alunos, segundo o livro, deverão ouvir e praticar as questões a seguir: **Could you** [cʊdʒə] tell Matt the meeting is at 5:00? e **Would you** [wʊdʒə] ask him to pick me up at 4:30?. Além dessas, mais duas perguntas são sugeridas a fim de praticar esse tipo de redução: 1) Could you ask her to return my dictionary? Would you tell him there's a picnic tomorrow?. No Teacher's Manual é dito que o modelo fonético d + y é pronunciado conforme sugerido /dʒə/.

Na página 102, a redução é enfatizada mais uma vez e com um tópico já anteriormente apresentado, o /tə/. As frases seguintes são mostradas: 1) I hope **to** get married; 2) I plan **to** have a large family; 3) I'd love **to** move **to** a new city; e 4) I'd like **to** live in a small town. O Teacher's Manual recomenda que se dê destaque à pronúncia de /tə/ mais ou menos como "tuh" e que, após passar o áudio, o professor deve orientar para que, em pares, os alunos escrevam quadro declarações usando os verbos das frases anteriores e falem para o colega, atentando para a pronúncia reduzida de /tə/.

ATIVIDADES DE PRONÚNCIA – Livro 2

Em seqüência a proposta do livro anterior, a primeira atividade de pronúncia do Livro 2 tem como objetivo apontar como deve ser feita a redução de *used to*. Segue também o modelo de apresentação de frases: When I was a child, 1) I **used to** play the violin; 2) I **used to** have a nickname; 3) I **used to** have a pet; e 4) I **used to** play hide-and-peek. O Teacher’s Manual diz que essa expressão deva ser pronunciado assim: /yuwstə/, e acrescenta que o “d” fica em silêncio e o to é pronunciado como “tuh”.

Na página 12, volta-se à entoação, e, dessa feita, com enfoque na ascendência e descendência em pergunta com wh. As frases seguintes são apresentadas como modelo: 1) What time does the duty-free shop open? (↘) 2) Where is the táxi stand? (↘) 3) Can you tell me what time the duty-free shop opens? (↗) e 4) Do you know where the stand is? (↗). O Teacher’s Manual explica que a entoação é o ritmo musical da voz, que sobe e desce ao longo da sentença em inglês. É recomendado ainda, na atividade, a repetição de mais quatro perguntas-wh a fim reforçar a prática da entoação.

Na página 16, a proposta é trabalhar o acento frasal a partir de algumas frases: 1) The **apartment** isn’t **big** enough; 2) There **aren’t** enough **closets**; 3) The **kitchen** is **too** cramped; e 4) There **isn’t** enough **light**. Uma sugestão adicional do Teacher’s Manual é que, professor e alunos, a fim de ressaltar a entoação frasal do inglês, batam palmas ou toquem na carteira ao dizerem a palavra acentuada em cada sentença.

Mais uma atividade de redução é apresentada na página 21. A pronúncia de did you /'dɪdʒə/ e have you /'hævʏə/ é modelada do seguinte a partir das seguintes perguntas: 1) **Did you** skip breakfast this morning? 2) **Did you** cook your dinner last night? 3) **Have you** ever tried Indian food? e 4) **Have you** ever eaten snails? . Um detalhe interessante, que se encontra no Teachers Manual, referente a essa atividade, é que os autores afirmam que as tarefas de redução são mais importantes para o reconhecimento e não para a produção.

Na página 32, o tópico gira em torno da pronúncia de ought to e have to. É recomendado que o professor conduza aos alunos à audição e à prática das frases: 1) You **ought to** take a credit card; 2) You **ought to** go in June; 3) You **have to** get a passport; e 4) You **have to** get a visa. Ao final da atividade, pede-se que os alunos escrevam duas frases usando **ought to** e duas usando **have to** a fim de praticar com um colega, atentando para a pronúncia desses tópicos.

O acento volta à tona na página 35 com destaque para os verbos que contêm duas partes. A atividade propõe que a audição e prática das seguintes solicitações, atentando para o acento: 1) Please **turn down** the radio; 2) **Pick** the magazines **up**, please; 3) **Turn it down**; e 4) **Pick** them **up**. Ao final, é orientado que os alunos faça uso dos verbos de duas partes da unidade para fazer pedidos, e em seguida, praticar com um colega.

No exercício de acento silábico, da página 40, parte-se da pergunta: Where is the stress in these words and compound nouns? Em seguida, o aluno é direcionado a marcar onde se encontra o acento silábico na gravação: 1) television programs; 2) telephone calls; 3) travel reservations; 4) weather report; 5) fingerprinting; 6) photocopy; 7) fax machine; e 8) Internet. O Teacher’s Manual recomenda ao professor que explique que, nas palavras com várias sílabas e substantivos compostos, o acento primário cai, geralmente, na primeira sílaba ou palavra de um substantivo composto.

Na página 49, em um exercício sobre acento e ritmo, orienta-se que o aluno escute e pratique as palavras, destacando a informação mais importante nas frases: 1) When **women** get **married** in **Japan**, they usually wear **kimonos**. After the **wedding** **ceremony**, they **change** into

Western clothes. O Teacher's Manual lembra que, em inglês, o acento das palavras e das sílabas ocorrem de modo "mais ou menos" regular. Após apresentar uma série de frases, a fim de que os alunos marquem o acento silábico no livro didático, o Teacher's Manual dá, ao professor, as respostas possíveis.

Na atividade de entoação, na página 55, apresenta a seguinte declaração, com os acentos previamente marcados: 1) Thirty years ago (↘) very few people used computers (↘); 2) Today, (↘) people use computers all the time (↘).; 3) In the future, (↘) there might be a computer in every home. Ao final, é solicitado que o aprendiz acrescente suas próprias informações algumas, inserindo informações à declaração: About five hundred years ago, e Soon,, Sometime in the future, Ao final, recomenda-se que os alunos devam ler suas frases para os colegas, atentando para a entoação.

O /t/ final, que havia sido apresentado no livro anterior, retorna na página 61, com o objetivo de mostrar que ele não deve ser pronunciado no final de not, don't e can't. O livro didático recomenda que os alunos devam ouvir e praticar: 1) I'm not good at filing and typing; 2) I don't like doing Sales work. e 3) I can't stand working from nine to five. Ao final, é solicitado que os alunos escrevam três sentenças usando don't like, can't stand, e not good at, sem pronunciar o /t/.

Na página 68, em uma atividade de conexão de sons, associada à produção de consoantes com vogais, são dados os seguintes exemplos: 1) The colosseum in Rome was opened in 80 A. D.; 2) The light bulb was invented by Thomas Edison. Depois, pede-se que o aluno marque e pratique os sons conectados das frases, para as quais, o Teacher's Manual, apresenta as seguintes respostas: 1) The Eiffel Tower was an important advance in engineering; 2) The Taj Mahal is a tomb for the wife of an Indian prince.

O acento contrastivo, na página 76, parte da declaração: I've been studying **journalism**. Em seguida, mostra que é possível fazer distinção de sentido alterando o acento: 1) A – Has your brother been studying journalism? B – No, I've been studying journalism. 2) A – Are you going to study journalism? B – No, I've **been** studying journalism. 3) A – Have you been teaching journalism? B – No, I've been **studying** journalism. e 4) Have you been studying literature? B – No, I've been studying **journalism**.

Mais uma vez, destaca-se o acento frasal/lexical, e, para tal, o aluno deve ouvir e marcar o acento das palavras: **absurd**, **amazing**, **fantastic**, **fabulous**, **outstanding**, **fascinating**, **successful**, **ridiculous**, **terrible**, **surprising**, **unusual** e **terrific** (os acentos postos aqui seguem o modelo do Teachers' Manual). Em acréscimo à atividade, outras frases são apresentadas para serem acentuadas pelos alunos, as quais, no Teachers' Manual, estão marcadas assim: 1) It was a **terrific** book, but a **terrible** movie! 2) I thought Jurassic Park was **ridiculous**, but it was **very successful**; e 3) Jaws was na **exciting** movie with **many frightening** scenes.

Na página 88, o objetivo da tarefa é mostrar como marcar o acento enfático. De acordo com o livro didático, as palavras que expressam emoções forte são acentuadas e têm tons mais altos – ascendentes. Os exemplos são: 1) That was **amazing!** (↗) e 2) You really **frightened** (↗) me! Pede-se, ao final, que os alunos escrevam algumas frases com as palavras: embarrassed, shocking, exciting e disgusted, atentando para o acento enfático e à entoação.

Preocupado com a redução da forma have /əv/, o livro mostra, na página 95, como se deve fazê-la a partir das frases: 1) – What would you **have** done? e 2) I would **have** told her to leave. Em seguida, mais quatro frases são apresentadas para o aluno praticar a redução: You shouldn't have lied – You should have been honest. – I would have Said something – I wouldn't

have said anything. O Teacher’s Manual sugere que o professor destaque que a pronúncia reduzida se assemelha ao som de “of”.

Na última atividade, a redução dos auxiliares *had*, *would* e *was* recebe destaque. As frases: She said she **had** forgotten the appointment, He said he **would** be out of town e She said she **was** busy são apresentadas com os destaques em negrito. O Teacher’s Manual recomenda que o professor passe a fita várias vezes até que os alunos sejam capazes de pronunciar tais formas reduzidas.

ATIVIDADES DE PRONÚNCIA – Livro 3

Na página 6, a primeira atividade recomenda que se ouça e pratique o acento enfático. Há uma justificativa que, em inglês, existem palavras que podem receber uma entoação mais alta bem como acento adicional. As orações apresentadas como modelo são: 1) I **love** it when a friend takes me out to dinner; 2) I can't **stand**'t it hwn somone talks during a movie; e 3) I think it's **disgusting** when people steal things from restaurants. O Teacher's Manual lembra que esse tipo de acento depende da emoção forte em relação a algo, instrui, no sentido de que: 1) se use o acento enfático para demonstrar sentimentos fortes, tais como amor, ódio, desgosto, em relação a alguém ou algo; 2) se aumente a tonalidade do que se deseja acentuar; e 3) se use o acento adicional em palavras como verbos e adjetivos que se queira enfatizar.

Na atividade sobre acento frasal, na página 12, orienta-se que os alunos ouçam e pratiquem as frases seguintes, atentando para o acento: 1) Working at na **aMUSEment** park is **MOre FUN** than being a **BAbY**-sitter; 2) **BAbY**-sitting is **NOT** as **WELL PAID** as **TU**toring; e 3) Being a **TU**tor is just as **HARD** as working as a **COUN**selor. No Teacher's Manual é dito que o ritmo do inglês falado é determinado pela ocorrência das sílabas acentuadas, que acontecem em intervalos mais ou menos regulares e que as outras sílabas da frase são reduzidas ou conectadas a fim de se acomodarem ao ritmo regular.

A fusão de sons é a temática da atividade da página 16 em que se sugere que os alunos prestem a atenção aos sons /t/, /d/, /k/, /g/, /p/ e /b/ ao final de uma palavra e próximas ao início de outra palavra com consoante. Nesses casos, de acordo com o material didático, acontece uma fusão, do tipo: 1) Ask **Bob** to sit **behind me**; 2) Do you want **that newspaper**?; 3) I don't like to **ask** people for money; e 4) Could you **take this book back** to Jack? O Teacher's Manual acrescenta que é mais fácil fazer a fusão dessas consoantes do que pronunciá-las separadamente.

Na página 21, sobre a atividade de entoação em frases complexas, o Teacher's Manual indica que, cada oração, com, por exemplo, substantivo + verbo, tem uma entoação descendente padrão e acrescenta que isto ajuda tanto ao falante quanto ao ouvinte a compreender os dois grupos de idéias nas sentenças complexas mais longas. No Livro, as seguintes frases são apresentadas: 1) While they were crossing the Pacific (↘), their boat hit a whale and sank, their boat hit a whale and sank (↘); 2) As he was escaping from the bank (↘), the robber got caught in the revolving door (↘); e 3) He was trying to get out of the chimney (↘) when the police rescued him (↘).

Na página 29, o Teacher's Manual, bem como o livro-texto do aluno, destacam que as *palavras* que carregam a informação mais importante na frase são acentuadas. Com vista a demonstrar isso, exemplificam: 1) **Argentina** is a **country** that I'd like to **live** in. 2) The **thing** I'd most **worried** about is the **food**; e 3) The **person** that I'd miss the most is my **father**. Ao final, é pedido que os alunos escrevam algumas frases e pratique com os colegas, atentando para o acento lexical.

Em relação ao acento contrastivo, na página 38, há uma atividade em que o Teacher's Manual explica que, se alguém quiser chamar a atenção para uma palavra ou contrastá-la com um palavra ou sintagma que foi dito anteriormente, apela-se para uma acentuação mais forte. Para isso, o livro didático exemplifica com dois diálogos: 1) A – Are you calling about the bedroom **fan**? B – No, I'm calling about the **kitchen** fan. 2) Are you calling about the bedroom **window**? B – No, the bedroom **door**. Em seguida, mais dois diálogos são apresentados, a partir dos quais, os alunos devem identificar o acento contrastivo. Esses diálogo, conforme as respostas apresentadas

pelo Teacher’s Manual, são: 1) A – Did you need **two** lightbulbs? B – No, I asked for **three** lightbulbs. 2) A – Does your **television** need to be repaired? B – No, my **telephone** needs to be repaired.

No que tange à redução dos verbos auxiliares, na página 42, o livro pede que se ouça e pratique as formas reduzidas de *has*, *have*, *is* e *are*. Os exemplos apresentados são os seguintes: Farmland **has** been lost – The oceans **have** been polluted. – The ozone layer **is** being destroyed – Rain Forest **are** being cut down. Para ressaltar as reduções, o Teacher’s recomenda que o professor mostre a diferença entre a pronúncia completa e a redução.

Na página 42, sobre a entoação em questões de escolha, o livro parte das seguintes perguntas-modelo: 1) Would you rather take auto repair (↗) or carpentry (↘)? 2) Would you prefer to learn the guitar (↗) or violin (↘)? 3) Would you rather study German (↗) or Chinese (↘)? e 4) Do you prefer to study in the day (↗) or at night (↘)? Como acréscimo opcional, o Teacher’s Manual recomenda que o professor dê outros exemplos, escrevendo-os no quadro, usando a “entoação correta em uníssono e individualmente”.

Retornando ao acento frasal, dessa feita em perguntas e respostas ativas e passivas com *wh*, o livro didático, na página 55, mostra os seguintes diálogos: (Ativa) 1) A – Where can I have someone fix my **watch**? B – You can have someone **fix** it at the **Time Shop**.; (Passiva) 2) A – Where can I have my **watch** fixed? B – You can have it **fixed** at the **Time Shop**. Ao final, pede-se que os alunos façam perguntas sobre três coisas que quer que sejam feitas, atentando para o acento frasal.

Ainda sobre acento, na página 61, o livro didático apresenta algumas palavras, ressaltando o acento lexical: *segregation* – *discrimination* – *population* – *invention*. Em seguida, encaminha um exercício, no qual, os alunos deverão apontar o acento primário das palavras: *assassination* – *demonstration* – *discovery* – *expedition* – *exploration* – *explosion* – *revolution* – *vaccination*. As respostas assinaladas em negrito, nessas palavras, não constam no livro do aluno, apenas no Teacher’s Manual.

Na página 70, as formas reduzidas de *have* e *been* são apresentadas, ressaltando, a princípio, que, foneticamente, devem ser assim: /əv/ e /bɪn/. As seguintes frases são mostradas como reforço: 1) I should **have been** less selfish when I was younger; 2) If I’d **been** more ambitious, I could **have** gotten a promotion. Em seguida, pede-se que os alunos, em pares, complete as sentenças e as pratique: 1) I should have been less argumentative when I was younger; 2) If I’d been more sensible in college, I would have taken my courses more seriously. Os complementos nas lacunas, nesses últimos exemplos, foram extraídos do Teacher’s Manual.

Em outra atividade de redução, na página 73, o Teacher’s Manual mostra que, na estrutura do inglês, algumas palavras, tais como *a*, *an*, *and*, *for* e *to*, o som da vogal é geralmente reduzido para /ə/ em virtude dessas palavras serem raramente acentuadas. O livro didático pede para que se ouça e pratique a seguinte pronúncia para essas palavras: “for” = /fər/ - “a” = /ə/ - “an” = /ən/ - “to” = /tə/ e “and” = /ənd/ ou /ən/. Para praticar, encaminha o modelo: 1) In order **for a** restaurant **to** succeed, it needs **to** have great food and food service; 2) **For an** airline **to** be successful, it has **to** maintain a good safety record.

Dando seqüência às reduções, na página 80, pretende-se mostrar como pronunciar os modais no passado: 1) He may **have** forgotten the appointment. 2) She must **have** had a problem on the road. O livro didático antecipa que o *have* é reduzido em tais frases e que, nas seguintes, o *not* não deve sofrer redução: 1) He may **not** have remembered. 2) She must **not** have caught her bus. O Teacher’s Manual esclarece ainda que, nos modais no passado, *have* é reduzido para /əv/.

Na página 88, o objetivo é ensinar a acentuação dos substantivos compostos. De acordo com o livro didático, para os substantivos compostos (substantivo + substantivo ou adjetivo + substantivo), a primeira palavra recebe o acento mais forte. O Teacher's Manual explica que os substantivos compostos são formados por dois substantivos (e.g. film + editor) ou um adjetivo e um substantivo (e.g., on-call + technician) e afirma que a primeira palavra geralmente recebe acentuação mais forte.

A entoação em tag questions é o tema da atividade da página 95, na qual, pede-se que os alunos ouçam e pratiquem o uso da entoação descendente quando se dá uma opinião e se quer saber se a outra pessoa concorda: 1) Homelessness is a terrible problem, isn't it (↘)? 2) They should make gambling illegal, shouldn't they (↘)? O Teacher's Manual acrescenta que, quando fazemos uso da entoação descende, não estamos, de fato, fazendo uma pergunta, mas solicitando a concordância do ouvinte.

Por fim, na página 100, a ênfase é posta na fusão de consoantes com o /t/ nas expressões: the last **few** years – the best **thing** – the next **five** years – the most difficult **thing**. Ao final, é solicitado que o aluno escute as frases, atentando para a fusão do t final como se segue: 1) the best **thing** that happened to me in the last **few** years was meeting my partner; 2) the most **difficult thing** for me in the next **five** years will be deciding where to live. Os destaques em negrito foram extraídos do Teacher's Manual.

**2) QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS
PROFESSORES**

PROFESSOR 1 (P1)

1) Há quanto tempo você ensina inglês? Que importância o inglês tem para você e seus alunos?

Há dois anos. Como qualquer outra língua, o inglês é uma forma de interação. Mas, devido a sua expansão, constitui uma das formas mais eficazes de interação entre os povos.

2) Você prioriza algum padrão de pronúncia do inglês como modelo para seus alunos? O que o levou a tal escolha?

Não. Há situações que friso esse ou aquele padrão. Depende de como aprendi a palavra ou de como ela é mostrada no material que trabalho.

3) Você trabalha com qual livro didático? Quais as contribuições e limitações desse material em relação ao ensino/aprendizado da pronúncia?

O New Interchange, da Cambridge. Ele apenas explora a pronúncia americana. Mas tem vantagens quando alguns “listening” trazem pronúncias de estudantes de outras nacionalidades.

4) Com base na sua experiência, apresente algumas dificuldades frequentes enfrentadas pelos seus alunos no que tange à pronúncia do inglês.

Os alunos sempre têm problemas com os mesmos sons – sons que não são encontrados em nossa língua: o som do th /θ/ - /ð/ e do r /r/, assim como os sons vocálicos /ɛ/ e /æ/.

5) Que tipo de atividade, na sala de aula, você considera ser mais produtiva para o aprimoramento da pronúncia pelos seus alunos?

Repetições de sons, tipo “minimal pairs”. Atenção na hora de produzir/criar situações de oralidade – aí entra a correção do professor.

6) Você acredita que a língua materna influencia na pronúncia dos seus alunos? É possível fazer alguma coisa nesse sentido?

Claro. Mostrar o que há de comum e de diferente entre as línguas.

7) Como você avalia o rendimento na oralidade dos seus alunos, ao longo das aulas ou em uma prova específica? Que critérios você adota para essa avaliação?

Há a avaliação contínua, nas aulas, e uma outra previamente agendada. Só dou atenção ao critério da pronúncia – na ficha avaliativa que utilizo – quando o aluno, ao pronunciar uma palavra/som, interfere no sentido de seu discurso.

8) Que autores/professores o inspiraram na sua forma de ensinar a pronúncia do inglês aos seus alunos.

Alguns professores de fonética que tive na faculdade.

PROFESSOR 2 (P2)

1) Há quanto tempo você ensina inglês? Que importância o inglês tem para você e seus alunos?

Há sete anos e o inglês tem sido simplesmente um instrumento, para mim e meus alunos, de conhecimento (literatura, lingüística em geral), bem como de identidade de sobrevivência na área do ensino.

2) Você prioriza algum padrão de pronúncia do inglês como modelo para seus alunos? O que o levou a tal escolha?

Tentamos priorizar o padrão americano pelos seguintes motivos: primeiramente é o modelo que estudamos na universidade, em seus respectivos livros didáticos; segundo, por haver uma proximidade maior entre América do Sul e do Norte, contudo, dizer se esse ou aquele padrão é puro é utopia.

3) Você trabalha com qual livro didático? Quais as contribuições e limitações desse material em relação ao ensino/aprendizado da pronúncia?

Na universidade trabalhamos com o livro Interchange. Ele aborda bem as questões referentes a “stress” e “intonation”, mas deixa a desejar no que se refere aos símbolos fonéticos internacionais, os quais são preciosos para a aquisição precisa da pronúncia do inglês.

4) Com base na sua experiência, apresente algumas dificuldades freqüentes enfrentadas pelos seus alunos no que tange à pronúncia do inglês.

O maior número de vogais que há no inglês e a interferência da língua materna, tanto na pronúncia, quanto na entonação e acentuação de sílabas e sentenças.

5) Que tipo de atividade, na sala de aula, você considera ser mais produtiva para o aprimoramento da pronúncia pelos seus alunos?

Atividades com os símbolos fonéticos para que os alunos conheçam-nos completamente. Também é importante explorar a forma correta e natural de entoar as palavras e sílaba, dando um aspecto mais natural possível ao sotaque dos aprendizes.

6) Você acredita que a língua materna influencia na pronúncia dos seus alunos? É possível fazer alguma coisa nesse sentido?

Sim, influencia. Como já foi dito antes, é necessário que se adicione, junto ao livro didático, atividades que possam apoiar o ensino-aprendizagem da pronúncia na sala de aula.

7) Como você avalia o rendimento na oralidade dos seus alunos, ao longo das aulas ou em uma prova específica? Que critérios você adota para essa avaliação?

Esta é uma questão mais complexa, pois é difícil obter um rendimento satisfatório por parte de muitos, pois a participação espontânea nas atividades orais são muitas vezes boicotadas por falta de motivação. O que se pode propor para avaliar a oralidade é medir fatores como “accuracy” e “fluency” na performance oral.

8) Que autores/professores o inspiraram na sua forma de ensinar a pronúncia do inglês aos seus alunos. Daniel Jones, Martha Steinberg, entre outros.

PROFESSOR 3 (P3)

1) Há quanto tempo você ensina inglês? Que importância o inglês tem para você e seus alunos?

Ensino inglês desde 1993 e creio que tanto para mim quanto para meus alunos, estudar inglês é de suma importância, uma vez que esta é a língua mais falada em todo o mundo e é, principalmente, a mais necessária nessa era da globalização.

2) Você prioriza algum padrão de pronúncia do inglês como modelo para seus alunos? O que o levou a tal escolha?

Bem, de certa forma enfatizo o padrão americano. Isso acontece por ser este o mais falado e também por causa dos livros que têm sido adotados nos curso de língua onde lecionei e também aqui na universidade.

3) Você trabalha com qual livro didático? Quais as contribuições e limitações desse material em relação ao ensino/aprendizado da pronúncia?

Utilizamos o Interchange. Como contribuição para o aprendizado da pronúncia, cito o fato desse livro possuir CDs com falantes nativos se expressando através de diálogos e explicações gramaticais. Quanto às limitações, o que posso dizer é que não dispomos de muito tempo em sala de aula para praticar pronúncias, tampouco os alunos se dedicam a estudar extra-classe. Assim sendo, percebo que em todas as turmas, mesmo em níveis avançados os alunos apresentam deficiência quanto à pronúncia.

4) Com base na sua experiência, apresente algumas dificuldades freqüentes enfrentadas pelos seus alunos no que tange à pronúncia do inglês.

Bem, como disse anteriormente os alunos não se dedicam a estudar extra-classe ouvindo os CDs que acompanham o livro, e não dispomos de tempo suficiente para nos determos em fixar pronúncias durante as aulas, visto que temos um programa a cumprir. Além disso, percebo que os aprendizes universitários mostram-se um pouco desconfortáveis ao participarem de exercícios de pronúncias, talvez por acharem que essa tarefa se adequa mais para crianças e adolescentes. Assim sendo, eles tendem a pronunciarem as palavras estrangeiras usando os fonemas de sua própria língua, ou tendem a aproximar a pronúncia da escrita e assim vão retendo na memória uma pronúncia que acaba sendo uma mistura da língua materna com a língua alvo.

5) Que tipo de atividade, na sala de aula, você considera ser mais produtiva para o aprimoramento da pronúncia pelos seus alunos?

Ouvir CDs que acompanha os livros é para mim a melhor maneira de aprimorar a pronúncia. Mas creio que é necessário que se ouça várias vezes a fim de que a pronúncia e a maneira de falar língua estrangeira sejam assimiladas. A leitura de textos em voz alta também pode ser uma boa idéia, em se tratando de alunos realmente envolvidos na aprendizagem, visto que estes buscam aprender a pronúncia das palavras que desconhecem, a fim de pronunciá-las corretamente quando chegar sua vez de se expor oralmente. Por outro lado, essa prática pode não funcionar com os alunos que estudam uma língua estrangeira sem se dedicarem ou sem objetivos de se aprimorarem realmente, já que estes talvez não se importem de ler de qualquer maneira, mesmo sabendo que estarão sendo avaliados pelo professor e pelos colegas.

6) Você acredita que a língua materna influencia na pronúncia dos seus alunos? É possível fazer alguma coisa nesse sentido?

Tenho certeza que a língua materna influencia na pronúncia dos alunos. Isso é natural e inevitável. Quanto mais a escrita se aproxima da língua materna mais o aluno tende a pronúncia-la como acha que ela é e não como o falante da língua a pronuncia. Para ajuda-los nessa questão, costumo avisa-los que isso geralmente acontece com o aprendiz de uma língua estrangeira e os aconselho dizendo que é sempre bom conferir a pronúncia das palavras com alguém que tenha fluência na língua ou, de preferência, já que os alunos universitários estudam a fonética da língua, usarem o dicionário.

7) Como você avalia o rendimento na oralidade dos seus alunos, ao longo das aulas ou em uma prova específica? Que critérios você adota para essa avaliação?

Para avalia-los durante as aulas, costumo mandar que eles leiam os diálogos que ouvem nos CDs que acompanham as lições do livro. Nas provas, costumo mandar que escolham um dos textos trabalhados em sala a fim de que leiam para que eu atribua uma nota que varia de 1.0 (um ponto) a 0.4 (quatro décimos) assim distribuídos: A (10) Excellent – B (09) Pretty good – C (08) Good – D (06) Midium Level – E (04) Unsatisfactory level. Acredito que ao serem submetidos a essa avaliação os alunos poderão desejar melhorar seu nível de leitura (ou de pronúncia) apesar da pontuação, propositalmente, não ser muito significativa. Porém, agindo assim tenho o propósito de tão somente despertá-los para a necessidade de melhorarem, visto que, baseando-me na experiência que tenho no ensino de língua inglesa sei que geralmente, numa turma de 15 de alunos, por exemplo, cerca de 10 se classificam na letra D e E, e não gostaria que estes que tem certa dificuldade em pronúncia se sintam desestimulados ou mesmo injustiçados com essa avaliação. Mas o fato é aqueles que valorizam mais a nota que o diagnóstico indicando que precisam melhorar, sempre argumentam dizendo que deveriam ser classificados um nível acima.

8) Que autores/professores o inspiraram na sua forma de ensinar a pronúncia do inglês aos seus alunos.

Não tenho nenhum autor ou professor que eu possa citar como inspirador no ensino de pronúncia especificamente. Tive bons professor de línguas e reconheço que eles contribuíram muito para o meu aprendizado. Como professora de Inglês procuro ensinar sempre buscando subsídio nas experiências que vivenciei como aluna. Quando ouvia pessoas pronunciando de maneiras diferente uma mesma palavra, procurava duvidar das duas e depois buscava o auxílio do dicionário. Ensino isso para os meus alunos. Sou sincera com eles, quero que me vejam como uma estudante de língua inglesa e não como um professor sabe-tudo (pronúncia e escrita) da língua estrangeira que ensino. Tive professores que não foram humildes para reconhecer que estavam errados quanto à pronúncia de certas palavras e como preferiram “enrolar”, eu me decepcionei. Quanto ao ensino, procuro me colocar no lugar do aluno e acho que isso me faz compreende-los melhor. Costumo incentiva-los a querer sempre avançar e dou-lhe dicas que usei comigo mesma para melhorar a pronúncia, coisas como ler com frequência textos já estudados, deixar o gravador ligado para ouvir os nativos falantes do inglês se expressarem, e ainda ouvir músicas em Inglês. Creio que se fizerem assim conseguirão se aprimorar. Bom, na verdade a pergunta é se me inspirei em alguém para ensinar a pronúncia, creio que, em pronúncia, não. Mas, de modo geral talvez sem perceber eu tenha adquirido um pouquinho do jeito de ensinar de cada professor que considere admirável.

PROFESSOR 4 (P4)

1) Há quanto tempo você ensina inglês? Que importância o inglês tem para você e seus alunos?

Há dez anos, embora com pouca frequência, média de uma disciplina a cada dois anos. Para mim, o inglês dá a oportunidade de aperfeiçoamento profissional. Para os alunos, futuros professores de inglês, estudar a língua inglesa, creio, significa, igualmente, adquirir os saberes necessário à sua prática educativa.

2) Você prioriza algum padrão de pronúncia do inglês como modelo para seus alunos? O que o levou a tal escolha?

Não, porque eu mesmo não tenho um padrão definido. Pois tive professores de diversas origens. À propósito, há um padrão definido?

3) Você trabalha com qual livro didático? Quais as contribuições e limitações desse material em relação ao ensino/aprendizado da pronúncia?

Interchange. Há algumas atividades direcionadas à pronúncia, mas creio que essa parte seja de maior responsabilidade do professor, na medida em que percebe as dificuldades dos alunos durante as atividades rotineiras, durante as interações.

4) Com base na sua experiência, apresente algumas dificuldades frequentes enfrentadas pelos seus alunos no que tange à pronúncia do inglês.

Não considero as dificuldades de pronúncia como sendo uma prioridade pois creio que com a prática, com o desenvolvimento da proficiência, o aluno vai aperfeiçoando a sua pronúncia. Entretanto, ênfase, eventualmente, o “stress” e “intonation”, pois isso implica em estabelecer o sentido e facilita a compreensão por parte dos interactantes.

5) Que tipo de atividade, na sala de aula, você considera ser mais produtiva para o aprimoramento da pronúncia pelos seus alunos?

As atividades de listening do CD, como também os diálogos do livro didático. Isso porque, nas conversações espontâneas na sala de aula, nós procuramos dar ênfase na construção de sentidos, à fluência, deixando a correção em segundo plano.

6) Você acredita que a língua materna influencia na pronúncia dos seus alunos? É possível fazer alguma coisa nesse sentido?

Não entendi muito bem a pergunta, mas... se a língua materna é a primeira experiência na produção dos falantes, é natural que os sons sejam reproduzidos na língua estrangeira. Creio que os sons idênticos, comuns às duas línguas sejam reproduzidos corretamente. Já os sons semelhantes devem, certamente, influenciar na produção do seu correspondente na LE. Isso, portanto, não é um fator muito relevante, na minha opinião, considerando a língua inglesa como uma língua internacional.

7) Como você avalia o rendimento na oralidade dos seus alunos, ao longo das aulas ou em uma prova específica? Que critérios você adota para essa avaliação?

Avalio verificando o desenvolvimento da capacidade do aluno em se envolver nas práticas discursivas por meio da língua oral. Procuro adotar os critérios de produção (eficiente?) e compreensão dos sentidos.

8) Que autores/professores o inspiraram na sua forma de ensinar a pronúncia do inglês aos seus alunos.

Desculpe. Não lembro.

3) TRANSCRIÇÕES DAS AULAS GRAVADAS

PROFESSOR 1 (P1)

P1 – Seqüência Interativa 01

P1 – vamos lá (+) todo mundo (++) vou adiantar pra vocês um pouco da unidade nove (+) ok” ((uma aluna ri)) vamos trabalhar primeiro o vocabulário ok let’s star with snapshot (+) PÁgina:: page forty (+) vamos trabalhar o vocabulário

A1 – estou sem livro

P1 – senta aí com Lucas ((aguarda os alunos se arrumarem)) ok vamos trabalhar primeiro o vocabulário (+) vamos ouvir aqui um TAPE falando um pouco sobre we have TWO different places lugares HOUSES and APARTMENTS houses and apartments / bom (+) tem algumas coisas que vão se diferenciar em relação à cultura americana (+) o livro é americano e a nossa cultura (+) por exemplo LÁ tem coisas em relação à casa que não tem AQUI normal

A2 – qual PÁGINA é professor”

P1 – page FORTY (++) quarenta ((fala mais baixo em português)) ok (++++) FIRST of all (+) primeira coisa que vocês tem de fazer have a look (+) dêem uma olhada na figura e tentem identificar pelo desenho (+) trazendo a significação pra vocês (+) mesmo que vocês não compreendam o desenho vai dá uma ajuda (+) vão dando uma olhada na casa ai enquanto eu preparo o LISTENING ((vai para o aparelho de som, em seguida libera)) /.../ então pessoal vamos seguir a seqüência

Na página 40 do livro, há duas plantas de uma casa e de um apartamento. O professor libera a gravação a fim dos alunos ouvirem as informações a respeito da casa e do apartamento descritos na planta pronunciadas por um falante monolíngüe:

P1 – Seqüência Interativa 02

CD – The house

P1 – the house ((mostra a casa no livro))

CD – the house has two floors (+) a garage and a yard

P1 – the house has TWO FLOORz floors ok” two FLOORS first floor second floor ok” ((desenha)) first floor second floor ok” tá ótimo (++) geralmente tem aquelas casas que vocês vêem em filmes (+) mesmo de tábuas (+) isso aqui é de madeira mesmo (+) então você tem uma janelinha aqui e outra parte aqui (+) essa primeira parte é first floor e second floor second floor geralmente aqui não tem muito disso (++) então vamos ver os vários cômodos da casa (++) ok (+) let’s see

CD – the first floor has a living ROOM a dining ROOM a kitchen a laundry ROOM and STAIRS to the second FLOOR

P1 – ok first floor ((mostra o desenho)) ok” the first floor has a living ROOM ok” a primeira parte aqui a living ROOM ok” entendem”

A3 – yes

P1 – ok, mais assim dining ROOM (+) lembram ((faz um gesto de comer)) ok” ao lado vocês tem ao lado KITCHEN and STAIRS

A1 – stairs”

P1 – tá (+) pra a outra parte

A2 – escadas

P1 – yes ok, and tem outro cômodo (+) não sei se dá pra vocês perceber AI a LAUNDRY ROOM

A4 – dá

P1 – essa palavra aqui é um espaço que você tem MACHINE temos máquinas no lugar LAUNDRY ROOM ai você tem geralmente na casa aqui a gente geralmente tem um TANQUE

A4 – ah

P1 – tá (+) ai você geralmente tem uma máquina que é chamada de DRY MACHINE em que você seca a roupa e a WASHING MACHINE (+) washing MACHINE and DRY machine (+) lembrem que nos Estados Unidos e na Inglaterra é tão frio que é impossível secar a roupa fora de casa então' (+++) outra palavra ai é YARD (+)

A2 – [jardi]

P1 – [jard] ok'' (++) outra palavra que tem ai seria garden (+) se você quiser escrever também você pode é claro quando você fala garden (+) os americanos tem flowers (+) mas pode se ter espaço aqui sem (+) flower (+) tá'' ok then we have the ['gærədʒ] ou a pronúncia pode ser também [gə'radʒ] ok''

A2 - ['gærədʒ] ['gærədʒ]

P1 – ok'' vamos ver a próxima parte

CD – the second FLOOR has

P1 – ((interrompendo a gravação)) ok'' the SECOND FLOOR ok'' the second FLOOR HAS' vamos ver aqui o que,

CD – a hall

P1 – has a HALL tá vendo aqui oh'' ((mostra a figura do livro)) a HALL essa aqui é uma palavra que foi importada pra cá (+) a gente geralmente você tem o [hɔʊ] da câmara municipal o [hɔʊ] disso o [hɔʊ] daquilo (+) a [hɔl] ok' let see PRÓXIMA

CD – three BADROOMS

P1 – ok'' THREE BADROOMS three BADROOMS ok'' ((mostra na figura)) ONE (+) TWO (+) THREE (+) three badrooms

CD – and a bathroom

P1- and a bathroom ok''

A3 – professor essa palavra aqui ((mostra no livro)) eu gostaria que o senhor explicasse

P1 – hall'' bem numa casa você tem o seguinte (+) vamos fazer uma planta aqui ((desenha no quadro)) a door (+) windows (+) windows vamos supor que sua casa seja assim tá'' mais ou menos ((ri com os alunos)) aqui está o bathroom where you take shower lembra não desse aqui Lílian (+) aqui tem o CORREDOR tá (++) that's the HALL

A3 – é então esse é o [hɔʊ]

P1 – isso mesmo a [hɔl] ok (+) let's see

CD – every badroom has a CLOSET

P1 – EVERY badroom THREE badrooms everyone the FIRST the SECOND the THIRD HAS a CLOSET então no quarto o canto de colocar as roupas tá imbutido na parede that's is a CLOSET ai você vai colocar sapato livro o que é que seja AQUI seria o nosso guarda-roupa armário sendo que é imbutido tá'' não tem umas casas que os armários são imbutidos'' e você fecha a porta inteira como se fosse um cômodo do armário daí vem expressões do tipo brincadeiras I'm cleaning out my closet uma musica do /.../ ai ele vai tirando tudo da sua vida (+) outra expressão é:: get out of the closet que geralmente os gays usavam muito quando você assume como gay (+) então diz get OUT of the CLOSET (+) sai do armário ((alguns alunos riem)) é a mesma expressão traduzida (+) da casa tem expressões como essas

A4 – ['kloze]

P1 – Sequência Interativa 03

P1 – é [ˈklozət] vamos continuar então any question about the vocabulary” questions” NO” ok’
the SECOND

CD – apartment

P1 – ok” apartment

CD – the apartment building has a lobby

P1 – the apartment building has a LOBBY ok” já diferencia ó (+) se você for pensar na casa (+) na casa tem a HALL no apartment você vai ter a LOBBY seria onde todo mundo tem acesso (+) eu moro num apartamento (+) eu moro aqui nesse apartamento ((aponta para o livro)) certo” todo mundo tem acesso a essa área ok” that’s the LOBBY (+) pronto é da qui que eu vou pegar the elevator ou the STAIRS pra eu pra eu ir pro meu apartamento ou pro dos outros (+) então (+) a área de acesso (+) LOBBY (+) geralmente tem apartamentos bem chiques mesmos né” (+) você tem ALUGUÉM para atender (+) that’s the LOBBY ok” (+) so let’s go on

CD – and the elevator

P1 – and”

A3 – the ((não consegue completar))

P1 – and the elevator (++) bem o livro da gente é americano (+) na Inglaterra se usa outro nome (+) quem quiser anotar (+) LIFT ((espera os alunos anotarem)) a mesma coisa que (+)

ELEVATOR

A5 – professor a pronúncia é

P1 – [lɪft]

A5 – não mas [æleɪˈve]

P1 – ((interrompendo)) [ˈæleɪvərər]

A5 - [ˈæleɪvərər]

A3 - [ˈæleɪvətər]

P1 - [ˈæleɪvərər] ok” ou [lɪft] qualquer um dos dois funciona (++) PRÓXIMO’

CD – every apartment has a LIVING ROOM

P1 – eve-ry APART-ment has a living ROOM ok”

CD - a kitchen

P1 – a kitchen

CD – a dinning room

P1 – a dinning room ok”

CD – a bedroom

P1 – a bedroom

CD – a bethroom

P1 – a bathroom

CD – and a closet

P1 – and a CLOSET ok” (+)

P1 – Sequência Interativa 04

P1 - vamos agora repetir junto com a fita (+) pra ficar mais ANY question about the vocabulary”

A3 – no

P1 – ok

CD - /.../ listen and repeat

P1 – vamos lá posso”

CD – the house has two floors a garage and a yard

P1 – ok vamos repetir [gə'radʒ]

TA - [gə'radʒ] ((alguns pronunciam [ga'raʒi]))

P1 – [gə'radʒ]

TA - [gə'radʒ]

CD – the first floor has a living room

P1 – a living ROOM

TA – a living rOo:m ((sem muita disposição))

P1 – com força de vontade (+) assim não dá (+) A LIVING ROOM'

TA – a living room

P1 – very GOOD

CD – a dinning room

P1 – a dinning room

A5 – a [daimin]

P1 – a [daiɲ]

A5 – a [daimin]

P1 – a [daiɲ]

A5 – a [daiɲin]

P1 – room

A5 – room

CD – a kitchen

TA – a kitchen

P1 – daí vem a palavra kitinete né" (+) seria u::: a sala o quarto e a cozinha (+) kitchen

CD – a laudry room

P1 – a laudry room

A3 – [laudri]

P1 - ['lɔndri]

A3 - ['lɔndri]

P1 – [rɔm]

TA - [rɔm]

CD – and stairs to the second floor

P1 – and STAIR ok" stairs ((faz a mímica de alguém subindo em uma escada)) ok"

A5 – stairs

P1 – the SEcond floor

CD – the second floor has a hall

P1 – a HALL

TA – ((alguns pronunciam [hɔl] outros [hɔu]))

CD – three bedrooms

P1 – ok three BADROOMS

A5 – bedrooms

CD – and bathrooms

P1 – and"

TA – [bædrums]

CD – every bedroom has a closet

A5 – a closet

TA – a closet

P1 – ok” closet (++) ok let see a::h Junior what about YOUR HOUSE”

A5 – é:: ((não consegue completar))

P1 – Sequência Interativa 05

P1 – ok listen to me ok” preste atenção MY HOUSE – HAS – A LIVING ROOM – A KITCHEN – TWO BATHROOMS – TWO BEDROOMS – AND A HALL ok” vamos ver se vocês conseguem comecem com MY HOUSE HAS A LIVING ROOM my house HAS ok” in my house there are two bedrooms ok two bedrooms e assim vai MY HOUSE HAS – OR – THERE ARE -TWO BEDROOMS – TWO BATHROOMS – A LIVING ROOM - A KITCHEN and a hall ok” Junior (+) what about your house”

A5 – é:: two bedrooms

P1 – ((interrompendo)) MY HOUSE HAS

A5 – my house has two [bæd]

P1 – ((interrompendo)) TWO [bedrooms]

A5 – one ah

P1 – what else

A5 – a livin’ room

P1 – a living room

A5 – a dinin’ room

P1 – a dining room

A5 – and

P1 - and”

A5 – a [gard]

P1 – a [gɑrdən]

A5 – é:::

P1 – a

A5 - [bæfrum]

P1 – a [ˈbæθrum] very good

A5 – only

P1 – only THIS” ok let see Paulo (+) what about your house”

A6 – posso não

P1 – hoje não” (+) Jefferson (+) what about your house

A7 – my house

P1 – my house

A7 – has

P1 – has (+) my house has

A7 – [dɛriari]

P1 – ((interrompendo)) não my house [hæz] ou então [ðɛrɑr] ou [ðɛrɪZ]

A7 – [tʃu]

P1 – [tu]

A7 – [baɪd'rums]

P1 - [ˈbedrooms] what else”

A7 – a [daɪnɪnrʊm] ((sem pronunciar o /m/ final))

P1 – a [daɪnɪŋrʊm] ((pronunciando o /m/ final))
 A7 – a [laɪvɪnrʊm]
 P2 – [ˈlɪvɪŋ] [ˈlɪvɪŋ] ((repete para enfatizar)) a [lɪvɪŋˈrʊm] ((pronunciando o /m/ final)) só isso”
 A7 – a [ˈkloʊzɪti]
 P1 – a [ˈklɒzət] ok” ok thank you VALÉRIA
 A8 – não professor não
 P1 – ((insistindo)) Vanessa (+) what about your house”
 A8 – não professor
 P1 – vai Vanessa (+) só um pouquinho ((pedindo com carinho))
 A8 – My
 P1 – my house
 A8 – has
 P1 – HAS
 A8 – a [lɪvɪŋ]
 P1 – a living room
 A8 – a: [baɪd] bedroom
 P1 – WIDE bedroom (+) it’s a HUGE house a large a BIG one ok
 A8 – a [daɪnɪnrʊm]
 P1 – a [daɪnɪŋrʊm]
 A8 – a kitchen
 P1 – a kitchen
 A8 – é:: two two [bætrʊms]
 P1 – [ˈbæθrʊms]
 A8 – a garden
 P1 – a garden
 A8 – é:: [gɑˈrɑːʒi]
 P1 – [ˈgɛrədʒ] ou [gɑˈrɑːdʒ]
 A8 - [gɑˈrɑːdʒi] and
 P1 – and”
 A8 – laundry room
 P1 – laundry room (+) very good so (+) any question about the VOCABULARY here” any question” do you understand everything” (+++) very NICE se alguém tem alguma dúvida sobre o vocabulário então pergunta

P1 – Sequência Interativa 06

A8 – só a pronúncia
 P1 – qual pronúncia” então eu vou repetir
 A8 – a de banheiro
 P1 – NÃO vou começar de novo (+) [haʊz]
 TA – [haʊz]
 P1 – [jɑːd]
 TA - [jɑːd]
 P1 – [lɪvɪŋˈrʊm]
 TA - [lɪvɪnˈrʊm]

P1 - [dɑɪnɪŋ'rəm]

TA - [dɑɪnɪ'rʌm]

P1 - ['kɪtʃən]

TA - ['kɪtʃən]

P1 - [stærz]

TA - [stærz]

P1 - ['lɑndrɪ,rʌm]

TA - ['lɑndrɪ,rʌm]

P1 - [gə'rɑdʒ]

TA - [gə'rɑdʒ]

P1 - now the second FLOOR ok” [bɛdrʊm]

TA - [bɛdrʊm]

P1 - [hɔl]

TA - [həʊ]

P1 - ['klɔzət]

TA - ['klɔzət]

P1 – Sequência Interativa 07

P1 - agora vamos ao vocabulário

A2 - lobby

P1 - ok' elevator (++) é:: a entrada do prédio em que todos os moradores têm acesso é a entrada do prédio (+) tá”

A6 - mas não é o elevador NÃO”

P1 - não é essa parte INTEIRA é toda essa parte que os moradores têm acesso a eles ((na região onde o campus está instalado, é bem mais comum as pessoas morarem em casas)) mesmo que eu more no último andar ou no primeiro a entrada vai ser por aqui,

A6 - não tem nada a ver com a garagem

P1 - NÃO garagem é garagem (+) é essa entrada aqui ((mostra no livro)) tá” (++) então prestem a atenção a CONVERSATION (+) EXERCISE TWO ((referindo-se a outra atividade do livro))

A6 - ((retomando ao assunto do lobby)) nos prédios tem toda aquela parte assim na frente né”

P1 - é é ali que fica o lobby (+) any other question”

A6 - no question

P1 – Sequência Interativa 08

P1 - ok (+) depois a gente vê mais profundamente outras partes da casa ((mudando o assunto)) agora vamos a conversation ((tópico seguinte do livro)) LISTEN AND PRACTICE (+) você tem Linda and Chris as duas personagens estão falando eu estou antecipando um poquinho sobre a nova casa de Linda tá” vejam ai (+) na medida em que eu for lendo vocês vão sublinhado alguma palavra nova do vocabulário novo (+) vamos lá ((o diálogo lido pelo professor segue))

Linda: Guess what! I have a new apartment

Chris: That's super. What's it like?

Linda: It's really beautiful

Chris: How many rooms does it have?

Linda: Well, it has a bedroom, a bathroom, a kitchen, and a living room. Oh, and a big closet in the hall.

Chris: Where is it?

Linda: It's on Lakeview Drive.

Chris: Oh, Nice. Does it have a view?

Linda: Yes, it does. It has a great view of my neighbor's apartment

P1 – deu pra entender mais ou menos assim o diálogo” (+) tem algumas palavras novas que eu falei tá” (+) então vamos lá

A3 – guess what”

P1 – é uma expressão idiomática quando se encontra uma pessoa pela primeira vez e se tem uma novidade pra contar guess what’ é algo mais ou menos assim quando se tem algo novo pra se dizer (+) dá pra mais ou menos tentar entender o que seria em português”

A5 – ((ri))

P1 – a gente /.../ pode mudar

A6 – o que acha”

P1 – não guess WHAT adivinha ai

A3 – advinha o que

P1 – é mais ou menos isso advinha o que’ é quando se está preparando o outro pra uma novidade uma surpresa que se faz contar guess what, ok” I have a new apartment (+) próximo (+) that's super ok that's GREAT that's NICE that's WONDERFUL é a mesma coisa that's GREAT that's SUPER tem o mesmo sentido (+) what's it LIKE” se alguém perguntasse assim where do you WORK” I work in Umarizal ok” where is it LIKE” I would say it's an OLD GREEN building ok” or place ok” entenderam

A3 – mais ou menos

P1 – se eu pergunto assim’ a:: Rosário do you live in a HOUSE or in an APARTMENT”

A8 – a house

P1 - what's is it LIKE” is it BIG” is it SMALL is it GREEN yellow então é prá tentar das características do espaço what's (+) is it (+) like” (+) quando você que saber características de pessoas você pergunta (+) se eu pergunto assim (+) do you have a BROTHER”

A8 – yes

P1 – então quando eu pergunto usando o like eu quero saber as características dele (+) veja a resposta de Linda it's really beautiful ok” (+) how many ROOMS does it have” bem essa é a estrutura que a gente vai tá trabalhando vai trabalhar com cuidado HOW (+) MANY (+) ROOMS (+) DOES (+) IT (+) HAVE Remédios do you live in a HOUSE or in an APARTMENT”

A8 – house

P1 – how many ROOMS does it HAVE” two rooms four five how many

A8 – three

P1 – THREE ok” quando você pergunta assim é geral ROOMS (+) I have a bathroom bedroom a kitchen (+) no geral (+) agora (+) how many ROOMS”

A8 – four

P1 – four

A8 – five

P1 – five (+) he (+) HAS (+) FIVE (+) ROOMS vamos ver (+) continuando (++)Well, it has a bedroom, a bathroom, a kitchen, and a living room. Oh, and a big closet in the hall.

WHERE IS IT” nova expressão deixe-me ver Junior (+) do you live in a HOUSE or in an APARTMENT

A7 – house

P1 – where is it” São Francisco” Upanema” where is IT”

P1 – Seqüência Interativa 09

Após encerrar a explicação de todo o diálogo, o professor passa à seção gramatical da unidade do livro, com o objetivo de mostrar como dar respostas curtas com o simple present envolvendo how many

P1 – simple present (+) short answers (+) how many (+) primeira pergunta (+) do you live in an APARTMENT” Yes’ I DO (+) se alguém fizer essa pergunta e você for responder com YES (+) Do you live in an APARTMENT Valéria”

A3 – No

P1 – No’ I DON’T ok” (+) do you live in an HOUSE” ((antes que a A3 responda)) Yes’ I DO’ (+) so do you live in a HOUSE” ((para A1))

A1 – yes I do

P1 – very good (+) short answers (+) large ((expande os braços mostrando o que é large)) short ((depois retrai mostrando o que é short)) (++) próximo (+) lá em baixo’ (+) does the apartment have a VIEW” does – the apartment – have – A VIEW” YES’ it DOES, NO, it DOESN’T /.../ então DO para que pessoas” quais são” você usa DO pra quem”

A2 – he she it ((corrige imediatamente)) NÃO

TA – não

P1 – I

TA – I YOU

P1 – WE e

TA – THEY

P1 - e o THEY (+) pra DOES

TA – HE SHE IT

P1 – he she it

A5 – he she it

P1 – pronto TÁ” (+) so do you live in an APARTMENT” yes I DO no I DON’T (+) does the APARTMENT have a VIEW” Yes it DOES NO it DOESN’T (+) ok” (+) do outro lado ((referindo-se a uma parte do livro)) do the bedrooms have closet CLOSETS” yes they DO NO they DON’T how many rooms DOES the APARTMENT HAVE” it has FOUR – ROOMS ok let see here (+) Rosário how many ROOMS does your HOUSE have how many ROOMS”

A8 – seven

P1 – seven agora tá incompleta vamos a pergunta inteira how many ROOMS (+) does (+) YOUR HOUSE (+) have” ((aguarda um pouco)) IT

A8 – [it]

P1 – [it] ((repentido sem corrigir))

A8 - have

P1 – HAS it has

A8 – seven

P1 – seven

A8 – [hums]

P1 - [rums] ((enfaticamente a pronuncia do /r/))

A8 – [hum] ((tenta corrigir)) [rums]

P1 - ok how many [rums] does your HOUSE have”

A3 – nine [runs]

P1 – nine ROOMS ok” nine [runs] ((o professor faz uma brincadeirinha)) ok” ((alguns colegas entendem e começam a rir)) nine [runs] very GOOD ((outros também começam a rir)) is it true VALÉRIA” é verdade”

A3 – ((fica meio sem jeito))

P1 – Seqüência Interativa 10

P1 – ok tô brincando ok vamos ver realmente se o exercício de de gramática PEGOU (+) exercise A EXERCISE A ((seguindo um exercício do livro)) complete the conversation (+) then practice with a partner vamos tentar fazer a primeira parte sozinho / depois eu deixo vocês sós (+) então vejam só (+) Linda e Chris AGAIN novamente os dois na primeira LINDA (+) ((reproduzindo o exercício do livro)) Do you live in an apartment” ((nas partes seguintes os alunos deverão completar as lacunas)) NO’ ((aguardando a resposta dos alunos))

TA – I DON’T

P1 – I don’t então a primeira parte você completa ai NO I (+++) I DON’T (+) segunda parte I

A6 – live

P1 – LIVE (+) I live in a HOUSE isso ai tem no texto de vocês (++) what’s is it LIKE” e ai tá faltando o que” ((no exercício _____ it _____ a yard?)) ai é uma pergunta então vai começar com do OU (++) DOES

A3 – do

P1 – do em relação a que” por que DO”

A5 – does

P1 – DOES IT

A5 – HAS

P1 – não vamos dizer HAS porque já tem DOES do outro lado então a gente colocaria HAVE tem que prestar a atenção LEMBREM quando já flexionou DOES o outro não pode ser flexionado então não pode ficar HAS tem de ficar HAVE does it HAVE” yes it DOES ok agora vocês têm cinco minutos pra terminar o restante da atividade ((os alunos continuam respondendo)) se não der tempo eu corrijo quarta-feira ((o professor aproveita pra dá alguns avisos a respeito das notas e avaliações)) alguém tem dúvida ((o professor vai nas carteiras e dá algumas respostas e depois de alguns minutos pergunta se eles terminaram o exercícios, os alunos respondem negativamente))

Após alguns minutos

P1 – Seqüência Interativa 11

P1 – terminaram” ((alguns alunos pedem para esperar mais um pouco)) vamos lá o assunto é novo vamos aqui eu vou lendo e vocês vão me dando as respostas vamos voltar aqui Do you live in an APARTMENT” No I

TA – don’t

P1 – I

TA – live ((a maioria pronuncia [liv]))

P1 – in a house (+) ok vamos ver o próximo (+) what what’s it LIKE” does

TA- it have a yard”

P1 – DOES (+) it (+) have a yard ((em uníssono com os alunos)) a resposta já estava aqui né (+) agora vamos pra o outro nova resposta

A3 – yes it does

P1 – ((apagando o quadro não atenta para a resposta de A3)) ok então próximo YES IT ((aguarda a resposta))

TA – DOES

P1 – muito bem quem fez esse AQUI” yes it DOES continuando and it’s next to the river palavra nova tá vendo DOES D – O – ES RIVER um dos mais famosos é:: Amazonas River

A7 – River

P1 – ok” Amazonas São Francisco

A3 – Assu

P1 – Assu Solimões etc ok todo mundo entendeu ((sem querer mais se alongar))

A3 – ((ri))

P1 – that sounds NICE ok” that’s sounds NICE ok” é a mesma coisa GREAT that SOUNDS ok” SOUNDS ok” nice that’s sounds nice (+) very good very good (+) ok então vamos o próximo (+) tem uma interrogação então começa por

A8 –do

P1 – DO do you é:: vamos dizer assim DO you live ALONE” entenderam a pergunta I don’t live alone I live with my family YES I live alone JUST ME ok” Do you live alone Vanessa

A3 – NO

P1 – Do you live with your FAMILY”

A3 – yes

P1 – ok’ Do you live alone Jefferson”

A5 – no

P1 – do you live with your WIFE”

A5 – YES

P1 – ok’ entenderam” ALONE and WITH my family with my wife with my husband with a brother ok” ALONE and WITH somebody’s else WITH então Do you live ALONE” NO I ((aguarda os alunos completarem))

TA – don’t

P1 – DON’T very good I DON’T no I don’t ok I

TA – [liv]

P1 - I [liv] I [liv] with my parents and my sisters tô lembrand que na prova alguém colocou I HAVE four BROTHERS ai colocou brothers Maria assim você diz I have THREE brothers and ONE SISTER ok” não existe uma palavra pra todos aliás existe mais não é muito usada é num inglês menos coloquial I live with two BROTHERS and ONE sister é pra falar assim TWO brothers and ONE (+) SISTER ou two SISTERS and ONE BROTHER tem que falar os dois se vocês tem só BROTHERS dá a entender que não existe SISTERS mas se você põe o nome dos dois então vamos saber que tem (+) my brothers and my sisters (+) ok so let’s seehow many SISTERS ai tá faltando o que”

A7 – do

P1 – DO – YOU – HAVE” ((alguns alunos respondem com o professor)) very good how many sister do - you - HAVE” how many sisters do you have let’s see ((vira-se pra uma aluna)) do you have sisters

A8 – no

P1 – NO” (+) do you have sisters

A3 – yes

P1 – how many SISTERS do you have”

A3 – two

P1 – do you have BROTHERS”

A3 – ((rindo)) five

P1 – five brothers uou han FIVE brothers ok I have TWO eu só tenho DOIS e são suficientes that’s enough ok let’s how many sisters do you have” I ((vontando ao livro))

A3 – have

P1 – do you know I HAVE quando eu pergunto do you have sisters” então acabou aqui com short answer mas se você vai usar o verbo principal YES – I – HAVE – TWO – SISTERS – FOUR SISTERS ok” how many sisters do you have ((voltando mais uma vez ao livro)) I HAVE i have (+) THAT’S a big FAMILY ok” that’s a big family’ imagine a sua eheim ((a da aluna que disse ter five brothers)) that’s a HUGE family do you understand” SMALL – BIG – HUGE que a maior é assim ((faz um sinal com os braços mostrando o que é enorme)) HUGE próximo o que é que tá faltando”

TA – Do you have

P1 – HAVE very good do you HAVE do you HAVE são as duas palavras que estão faltando ((no exercício está _____ you _____ a big house?)) do you have a BIG HOUSE” a big house let’s see YES, we’ ((aguarda a resposta))

A3 – have

P1 – HAVE yes we HAVE

A5 – we do

P1 – yes poderia ser yes We DO ou yes we HAVE qualquer uma das duas se encaixaria aqui (+) tá” let see yeah IT ((aguarda a resposta))

A3 – has

P1 – HAS it HAS tem ROOMS lembra quando você tá falando ROOMS é TUDO que a casa possui tá” ai depois você discrimina mas aqui é it HAS it (+) HAS ((escrevendo no quadro)) it HAS ten ROOMS ((reproduzindo o diálogo do livro)) TEN ROOMS how many BEDROOMS

A5 – [dʌz]

P1 – [dʌz] it has or have”

A5 – have

P1 – does it have”

A5 – [dʌz]

P1 - [dʌz] it – have let see IT

A3 – has

P1 – very GOOD it HAS it has FOUR do – you – have – your – own – bedroom” do you understand OWN ((alguns alunos acenam que não entendem)) ok that’s my family ((desenha no quadro)) they have the SAME bedroom (+) the same the SAME”

A5 – yes

P1 - and I have my own ((desenha no quadro)) /.../ entenderam a diferença” the SAME bedroom the SAME bedroom o mesmo e I have my OWN my OWN bedroom, continuando ((volta ao exercício)) DO you HAVE your OWN badroom” do you have” yes I do. I’m really lucky (+) na provinha de vocês sempre aparece isso no final vocês nunca prestam a atenção

A3 – yes, I have

P1 – também poderia ser bom

P1 – Sequência Interativa 12

P1 ((dando seqüência ao que foi dito anteriormente)) eu quero que cada um de vocês agora tente fazer uma pergunta para o colega usando DO alguma coisa que você gostaria de perguntar pode

ser sobre a CASA’ a FAMÍLIA qualquer coisa assim, pense ai em qualquer coisa’ um minutinho SÓ pode escrever fica mais fácil pra você não esquecer se você quiser escrever DUAS melhor porque se seu colega tiver perguntado a mesma coisa ai você não vai repetir outra vez ((aguarda alguns segundos)) alguém já tem uma pergunta” tem Rosário”

A8 – não

P1 – alguém já tem

A3 – Do you like TV

P1 – ela perguntou usando outro verbo Do you like TV”

A6 – no

P1 – no I – DON’T a resposta completa ok” No I DON’T (++) alguém mais AI (+) em relação à casa e a família vamos Jefferson tem uma”

A7 – Do you [laiv] in an APARTMENT”

P1 – Do you [liv] in an APARTMENT” diga a frase de novo (+) Jefferson diga a frase de novo

A7 – Do you [liv] in APARTMENT”

P1 – Do you liv in an APARTMENT” ((corrige agora a entoação)) No I DON’T alguém tem outra” Jefferson lá o outro Jefferson para o outro Jefferson

A5 – Do you have a big family”

P1 – Do you have a big family” ((reforçando a entoação)) yes or NO Junior TEN – BROTHERS is a BIG family

A7 – no no no

P1 – Do you have a BIG family ((quando percebe que o A7 entendeu)) No I ((aguarda a resposta))

A7 – not

P1 – DON’T a pergunta foi com DO tá” DO you have a big family” No I DON’T alguém mais Érica

A9 – Do you [laiv]

P1 – [liv]

A9 – [liv] in a HOUSE

P1 – yes I do

A9 – é::

P1 – alguém mais” mais uma SÓ

A9 – how many SISTERS do you have”

P1 – I have ONLY – ONE - SISTER

A9 – only one

P1 – yes

A9 – pergunta

P1 – ah se tiver outra pode

A5 – professor sempre que pergunta com Do responde com Do”

P1 – yes we can say yes I do ou no I don’t (+) Do you like Brazil” yes I do no I don’t

A5 – Do you like Estados Unidos

P1 – Do you like U S A yes I do no I don’t ok”

A3 – ((ri))

P1 – o que foi”

A3 – ((rindo)) entendi

P1 – Sequência Interativa 13

P1 – ah sim so let's go back to the BOOK a última coisa da aula tá ((os alunos já começam a rir)) é a última coisa da aula prometo mesmo WORD POWER ((referindo a uma atividade do livro didático)) então já trabalhamos as partes da casa agora vamos trabalhar furniture ((em seguida libera a gravação do CD))

CD – armchairs

P1 – [ɑrm'tʃɛrz] repetindo

TA – [ɑrm'tʃɛrz]

P1 – as vezes no Brasil não são as mesmas coisas aqui nos temos sofa que é diferente de armchairs mas tem outra palavra tem gente que chama com outra palavra

A3 – poltrona

P1 – é verdade POLTRONA thank you próxima (+) armchairs (+) próxima

A3 – [ɑrm'tʃɛrz] ((diz baixinho))

CD – stove

P1 – [stov]

A6 – [iztov]

P1 – [stov]

CD – curtains

A3 – [kur'tenz] ((outros tentam pronunciar mais não conseguem e começam a rir))

P1 – ['kʌr] ['kɔrtənz] esse é um sonzinho mais complicado ['kɔrtənz]

A3 – ['kɔrtənz]

P1 – ok

CD – pictures

A3 – ['pɪktʃərs]

P1 – ['pɪktʃərs] ai a tradução em inglês vai ter palavras com o mesmo significados para por exemplo pictures (+) que você põe na parede ((como se encontra na figura do livro)) e fotos TAKE my PICTURES take my PHOTOS (+) é a mesma coisa tá” (++) próxima

CD – clock

A5 – [klɔki]

P1 – [klɔk] já conhecemos né”

CD – bed

A3 – [bæd]

P1 – [bæd]

CD – table

P1 – ['tebəl]

TA – ['tebəl]

CD – coffee table

A3 – [kɔfi'tebəl]

P1 – [kɔfi'tebəl] aqui você tem table o que seria chamado aqui de coffee table é o NOSSO

A6 – centro

P1 – CENTRO ok próximo

CD – microwave oven

P1 – ((se antecipando aos alunos)) [maikrowev'ɔvən]

A3 – [maikrowev] ((tem dificuldade para completar))

P1 – [ˈʊvən]

A3 – [maikrowevˈʊvən] esse aqui ((mostrando o desenho do fogão)) pode ser também sinônimo de [ˈʊvən] esse aqui stove é todo o GRANDÃO esse aqui completo oven é a parte onde você ASSA TÁ” então [maikrowevˈʊvən] esse você abre do mesmo jeito mas você pode dizer SÓ microwave tá certo TÁ” microwave oven

CD – Refrigerator

P1- [rɛˈfrɪdʒəretər] [fri]

TA - [rɛˈfrɪdʒəretər]

P1 – próximo

CD – lamps

P1 – [læmps] [læmps] ((na repetição enfatiza o som /æ/))

A3 – [læmps]

CD – sofa

A3 – [ˈsofa]

P1 - [ˈsofa] esse é fácil (+) não é” próximo

CD – desk

A5 – [dɛsk]

A3 - [dɛsk]

P1 – ok [dɛsk]

CD – bookcase

A3 – [ˈbʊkikez]

P1 - [ˈbʊkez] ok” [ˈbʊk] ((enfatizando que não se deve incluir o /i/))

CD – dresser

A3 – [ˈdresər]

P1 – então [ˈdresər] usa no quarto e na sala também né” [ˈdresər] no quarto você guarda DRESS

A6 – vestido roupa

P1 – dress

CD – chairs

TA – [tʃærz]

CD – mirrors

A3 – [ˈmɪrə]

P1 – [ˈmɪrə] se não vai ficar como no espanhol MIRA então [ˈmɪrə]

CD – rug

A6/A3 – [rʌŋ]

P1 – [rʌŋ] [rʌŋ] [rʌŋ] e a última

A3 – [tɛləˈvɪʒən]

CD - [ˈtɛləvɪʒən]

P1 – thank YOU ((encerrando a aula))

PROFESSOR 2 (P2)

Em uma aula de inglês, dirigida à avaliação da oralidade, o professor de inglês faz algumas perguntas aos seus alunos, chamando-os individualmente a virem à frente para responderem algumas perguntas. Antes da entrevista, o professor recomenda que cada aluno escolha uma das unidades estudadas até aquele momento do livro didático. Antes de se apresentar ao professor, os alunos dizem que unidade escolheram e a partir da qual querem ser indagados.

P2 – Sequência interativa 01

A1 – My mother is Antonia, They li::v/ My brother i::s / name is the is Francimar. My husband (++) is Jânio (++) He:: i::s /wɔrkɛdi/ Cosern. He i::s ta::ll father ((ri))

P2 – ((confirmando)) father”

A1 – No, No, FAT, He is forty /wo'di/

P2 – ((corrigindo)) forty years old

A1 – ((repete)) /wodi/ (++) uhmm. He like (+++) My husband like::s ((incompreensível)). My brother liver in Amazon. He is working / drive car. My father is too também

P2 ((acena que é isso mesmo))

A1 - drive car. My /mater/ like very uhmm ((pausa longa))

P2 – good! ((encerrando a entrevista))

P2 – Sequência Interativa 02

Entrevistando outro aluno

P2 – Rodrigo, what can you tell / where are you from?

A2 – I'm from Santo Antonio

P2 – What can you tell me about Santo Antonio?

A2 – It is a small city, e::h but boring

P2 – boring ((repetindo sem a intenção de corrigir)) ok go

A2 – ((o aluno fica calado))

P2 – ((fazendo outra pergunta)) what's Santo Antonio like?

A2 – so so. It's very good on on ((não pronuncia o /n/ final)) eh [ʒænweri]

P2 – ((professor fica insatisfeito com a pronúncia de Jenuary e demonstra gestualmente e também repetindo o som /dʒ/))

A2 – ((tenta melhorar a pronúncia)) Jenuary. But the rest is boring

P2 – all right. And about your family” Do you have (++) brothers and sisters”

A2 – yeah, I have two ['brɔdɛris]

P2 – ((corrigindo)) two ['brʌðərs], No sisters”

A2 – No sisters,

P2 - your a::h full name (+) what's your full name (+) your complete name”

A2 – My full name is Pedro Rodrigo Santos Paiva,

P2 – And your mother's last name”

A2 – My mother last name is Santos,

P2 – How about ((incompreensível)) greet. How do people greet in Santo Antonio” HOW people greet EACH OTHER”

A2 – [griti] ((perguntando))

P2 - yes,

A2 – ((faz uma longa pausa mostrando que não sabe do que se trata e esperando, quem sabe, que o professor dê alguma pista))

P2 – ((se referindo a uma determinada seção do livro didático)) readings (++) GREET (++) HOW do people greet” a typical way of greeting someone”

A2 – How many peoples live in Santo Antonio?

P2 – NO ((incisivamente)) How do PEOPLE GREET each other, HOW they greet each other, ((diminuindo a intensidade da voz para compensar o acento do NO inicial))

A2 – I don’t [wonderstendi]

P2 – Don’t you remember” (++) all right (+) let’s talk about names, what are your FAVORITE names” Names in general.

A2 – is, let me see (+++) Rodrigo’

P2 – Rodrigo” WHICH name don’t you like”

A2 – it’s a simple, little name e::hh real name ok,

P2 - can you MENTION any name, (++) you like”

A2 – William (+) all right (++) Renato

P2 – What ADJECTIVE would you use for Ronaldo and William (++) what ADJECTIVE”

A2 – William [iz] ((incompreensível))

P2 – and Ronaldo”

A2 - Ronald /iz/ (++) popular (+) popular name

P2 – all right ((pausa, o professor pensa um pouco sobre o que vai perguntar)) which name do you think is positive and negative in your opinion”

A2 – positive is (++) Renato, Ronaldo, Liliam ehh (+++) Topson (++) and negative (+) let me see ((pensando)) Joelma ((responde sem muita firmeza))

P2 – ((interrompendo subitamente)) WHY” Why are they negative? ((corrige imediatamente)) Why is IT negative?

A2 – is a unpopular name ((sorrindo)) and no very ((ainda sorrindo)) I don’t usually my sons and my daughters.

P2 – all right Rodrigo, Ok. I think we don’t have much to talk (+) we can’t talk e:: ((hesita se deve concluir as perguntas ou continuar)) I think that’s all right, ok”

A2 – ok (+) Qual foi a penúltima pergunta que você fez” reach” ((demonstrando interesse em saber))

P2 – We talk about it later,

P2 – Sequência Interativa 03

Inicia a entrevista com outro aluno

P2 – ok (+) uhmm (+) all right Do you like exercises”

A3 – Yes, I do,

P2 - What kind of exercises do you like”

A3 – I go jogging and (++) sometimes I (+) I sometimes ((mostra dificuldade para continuar))

P2 – /What are your favourite sports”

A3 – My favourite sport is jogging, but I like skate too.

P2 – Do you practice it” ((admirado))

A3 – Nowadays I am I am not practicing practicing because my skate are broken

P2 – all right (+) can you tell a little more about sports in Brazil? What’s your favourite sports for watching”

A3 – In Brazil (++) ((demora um pouco para responder)) I don't like football e:: I think ((movimenta os braços))

P2 – swimming”

A3 – yes (+) I like too

P2 – all right (+) and the airlifts do you have any airlifts in Brazil or in the world?

A3 – sorry”

P2 – airlift a sports person

A3 – ok (+) Ronaldinho ((sem muita convicção))

P2 – what do you know”

A3 – Ronaldinho is the best soccer player of the world.

P2 – Ronaldinho Gaúcho or Ronaldo o Fenômeno?

A3 – Ronaldo o Fenômeno (+) e::h (++) and soccering football he is my [feivə 'rit] athlete

P2 – your ['feivərɪt] ((corrige a pronúncia))

A3 – athlete ((o aluno repete a pronúncia de athlete, imaginando que é ali que se encontra o “erro” ou talvez que seja uma solitação do professor para que ele complemente a frase))

P2 – ok (+) uhhh (+) and (+) your favourite sports activity” How often do you practice it” Your sports routine”

A3 – nowadays (+) I only ever (++) I don't practice sports because I study ve::ry much (++) I am SO /biu'zi/ nowadays.

P2 – [bɪzi] ((perguntando e corrigindo a pronúncia)) ok how about your city (+) what sports are played there”

A3 – in my city there's only sport (+) is football

P2 – football”

A3 -soccer play” Soccer (++) only (++) but every afternoon I see:: per/people walking on the road too in front of my house

P2 – all right ok that's all right

P2 – Sequência Interativa 04

O professor passa, em seguida, a entrevistar uma aluna, pergunta, inicialmente, que unidade ela escolheu para responder suas perguntas:

P2 – What UNIT did you chose”

A4 – five

P2 – five (+) you talk about family too (+) All right / Ok (++) Please (+) talk about your family’

A4 – uhhh (++) my family is (+) small (+) I have one brother one sister (+) the name my sister is Priscila (+) The name my brother is Fred (+) My mother is Marilene (+) e My father is Carlos.

P2 – All right (+) all right (+) how many people are there in you family”

A4 – five ((entoação de que sua resposta anterior já teria contemplado essa pergunta))

P2 – right now (+) what's your mother doing right now”

A4 – I /fɪnk/ watching TV

P2 – and your father”

A4 – My father (+) [ɪz'ləpɪŋ]

P2 – and your sister?

A1 – my sister (+) [ɪz'tʌdɪŋ]

P2 – ['stʌdɪŋ] ((corrige a pronúncia sorratamente e faz alguma anotação)) all right. Ok (++) uhhh (+) How many TV SET do you have in your home” TV

A4 – ((após uma longa pausa)) repeat please,
P2 – TV, TV sets” How many TELEVISIONS do you have”
A4 – I, I don’t ha/ha watch TV
P2 – No”
A4 – No.
P2 – uhh. Is anyone in your family (+) uhmm taking class right now”
A4 – repeat please
P2 – is ANYONE in your family taking class right now” At the moment”
A4 – in my family”
P2 – yes (+) is anyone in your family taking class at the moment or NO”
A4 – NO,
P2 – NO (+) are you from a BIG family or a SMALL family”
A4 – small family,
P2 – I’d like to talk a little bit about (++) uhmm ((hesita um pouco sobre o que vai perguntar))
some people about (+) some people from your family (+) you can tell me (+) physical and
psychological characteristics (+) ok”
A4 – ok (+) my grandfather (+) the name my grandfather is Maria
P2 – ((o professor mostra que gestualmente que há algo errado com a declaração da aluna))
A4 – Não (+) grandfather ((ri)) is Francisco (+) and my:: grandmother is Rita (++) e:: they live in
São Pedro,
P2 – Do you have relatives in São Pedro”
A4 – Yes,
P2 – Do you LIVE with them”
A4 – Uhhh” ((surpresa com outra pergunta))
P2 – Do you LIVE in São Pedro with your relatives”
A4 – yes ((sem acrescentar))
P2 – ok (++) that’s all about your FAMILY” (+)
A4 - deixa me ver mais o que eu posso dizer ((folheando o livro))
P2 - Do you have any cousin”
A4 – No
P2 – No cousin (+) really (+) no cousin” No niece” Do you have any niece? ((duvidando de que o
aluno tenha realmente compreendido))
A4 – No ((sem muita convicção na entoação))
P2 – all right ((sem estar certo de que a aluna tenha entendido a pergunta))

P2 – Sequência Interativa 05

Entrevistando uma outra aluna:

P2 – ok, Paula, what do you/ what topic did you study”

A5 – six

P2 – six’ a:: yes (+) so you like sports

A5 – é a única área que eu tenho domínio

P2 – ((repreendendo incisivamente)) say it in ENGLISH (+) no portuguese, ok”

A5 – ok ((com certa tristeza))

P2 – all right (+) what can you tell me about sports in general”

A5 – I’m (+) has (++) I’m you ((hesita bastante para responder)) I practice /æro'biiks/

P2 – ((corrigindo)) ['ærobiiks]

- A5 – [ˈæroʊbiks] ((repentindo tentando imitar a pronúncia do professor))
- P2 – how often?
- A5 – three time a week
- P2 – any other sport?”
- A5 – no no
- P2 – but what sports
- A5 – ((interrompendo)) /I don’t like ball
- P2 – NO”
- A5 – no, no ball
- P2 – Don’t you like to see any other sports (+) not EVEN on TV”
- A5 – No,
- P2 – Really” ((desconfiando da resposta da aluna))
- A5 – really,
- P2 – all right (++) ok (+) HOW OFTEN do you practice sports?
- A5 – three times’ ((parece insatisfeito por ter de repetir a resposta))
- P2 – all right (+) ok (+) WHERE”
- A5 – Monday, Tuesday, não, Monday, Wednesday (+++) and (++++) Monday, Saturday (+++) I don’t I don’t
- P2 – ((mudando de tópico)) Do you play /
- A5 – /sexta-feira” como se diz sexta-feira”
- P2 – Friday (+) all right (+) Do you play any other sport apart from aerobics
- A5 – No,
- P2 – And you family (+) what can you tell me about your family”
- A5 – What”
- P2 – your family” ((com entoação de insatisfação por se fazer necessário repetir)) what can you tell me about your FAMILY”
- A5 – my family i::s [izmou] (+) [izmou] family (+) two sisters (++) and (+) a::nd [faiviˈnefiu]
- P2 – nephew”
- A5 – yes
- P2 – uhh (+) all right (+) uhhh do (+) uhh what’s your mother doing right now” What do you THINK she’s doing”
- A5 – she (+) she (+) she watch TV
- P2 – and your father?
- A5 – TOO’
- P2 – is anyone in your family (+) uhhh (+) STUDYING right now?
- A5 – NO
- P2 – what can your tell me about your FA::ther? What’s your father LIKE?
- A5 – ((não entende)) como”
- P2 – your father like” What can you tell me about your father”
- A5 – my father is (+) is ugly (+) uh (+) he’s a business
- P2 – what”
- A5 – business (+) comerciante (+) comerciante (+) business
- P2 – businessman”
- A5 – business
- P2 – businessperson”
- A5 – business (+) comerciante (+) pode ser”

P2 – all right (+) ok (+) it’s all” (+) ok Carla you can go now.

P2 – Seqüência Interativa 06

O professor começa uma outra entrevista

P2 – how’s it going”

A6 – I’m pretty good

P2 – pretty good”

A6 – pretty good

P2 – are you from this city”

A6 – No (+) I’m from Natal

P2 – really” Do you like living here”

A6 – I like it very much

P2 – How do people in Natal GREET each other”

A6 – Can you repeat please”

P2 How (+) do (+) people (+) in (+) Natal GREET each other”

A6 – GREET”

P2 – greeting (+) GREET

A6 – ehh ((hesita um pouco para responder)) I don’t know (+) ehh (+) I don’t know to speak in English

P2 – all right! Ok (+) let me see (+) U::hhh can you tell me a little bit about Natal” You are from Natal” What’s Natal LIKE”

A6 - it’s a [bi’gi] city (+) e::hh (+) it’s (++) great

P2 – great” ((parece demonstrar-se insatisfeito com a resposta)) Uhh (+) ok (+) another thing is (+) uhh (+) can you tell me a little bit about your family (+) can you tell me a lit bit about YOUR FAMILY”

A6 – my family (+) I have my /pa’rents/ (+) my father and my mother (+) uhh (+) I have one brother and a sister (+) /bof/ a::re married (+) I have a niece (+) everybody in my house is in Natal

P2- in Natal” How about names? What are THEIR names”

A6 – my father (+) its name is Pedro (+) my mother is Socorro (+) my sister is Juana (+) my brother is Ted (++) Ted

P2 – what about name’s what’re you favourite names”

A6 – Ted William

P2 – NO (+) favourite names (+)

A6 – my favourite names”

P2 – YES (+) you like (+) it doesn’t matter if they are from your family or not (+) national or international

A6 – Abraham

P2 – Abraham”

A6 - Abraham

P2 – why do you do you like this name? (+) is there any SYMBolic meaning in it”

A6 – I don’t know speak this in English (+) I like it

P2 – all right (+) is there a name you don’t like”

A6 – ((demora um pouco para responder)) no (+) no (+)

P2 – and your full name (+) your COMPLETE name” (+) what’s your complete name”

A6 – Francisco Antonio da Silva

P2 - So (+) let me see (+) what adjective (+) no no no (++) you said that you like the name Jacob (+) what adjective would you use for Jacob”

A6 – wonderful

P2 – wonderful” Is it because it is a biblical name”

A6 – yeah

P2 – all right (+) ok

P2 – Sequência Interativa 07

O professor, então, passa a entrevistar uma outra aluna

P2 – ok (+) where are you from”

A6 – I’m from Pedro Velho

P2 – what’s Pedro Velho like”

A6 – it’s small but very nice

P2 – very nice (+) do you like it”

A6 – very much ((diz essa última palavra baixinho por não ter certeza como pronunciar))

P2 – very MUCH ((com uma pronuncia mais acentuada, para reforçar que é daquele jeito mesmo))

A6 – yes,

P2 – are you a student ((o professor parece já está um pouco cansado, nota-se pela entoação da voz))

A6 – yes, I am

P2 – I know that you’re a student, sorry (+) are you from Pedro Velho (+) but (+) uhhh (+) tell me about (+) uhhh (+) how do people greet each other (+) GREET (+) do you know the expression GREETING”

A6 – NO

P2 – NO” (+) all right (+) u::hh (+) how are you tonight” How are you tonight”

A6 – fine

P2 – fine (+) really very fine” (+) are you happy”

A6 – yes

P2 – why are you so happy”

A6 – WHAT”

P2 – WHY (+) why are you happy?

A6 – ahh ((suspirando por não entender a pergunta))

P2 – you don’t know”

A6 – ((ri)) I don’t know

P2 – let’s talk about names (+) what’re your favorite names?

A6 – my favorite names is/

P2 - / Portuguese and English (+) names in general

A6 – Pauline (+) Catherine /

P2 – / only females? What about male names?

A6 – e:: (+) Michael (+) Alex

P2 – all right (+) ok (+) what ADJECTIVES would you use to describe these names” What ADJECTIVES” For example (+) one name might be happy (+) this kind of thing

A6 – Catherine (++) u::hh (+) [hæpən] ((querendo dizer [ˈhæpi])) (+) Sofia (+) cute ((ri e mostra que não tem mais o que acrescentar))

P2 – only”

A6 – yes
P2 – really” it’s not good (+) ok (+) let’s talk about (+) do you have brothers and sisters”
A6 – yes (+) I have sisters (+) I have one sister (+) and I don’t have brother
P2 – ok (+) really” only one sister” Do you have father and mother”
A6 – yes, I am
P2 – what’s your father LIKE”
A6 – my father”
P2 – yes (+) what’s your FATHER like?
A6 – ((longa pausa))
P2 – uh ((aguardando a resposta))
A6 – my father is a public ((incompreensível)) is very good ((não consegue acrescentar))
P2 – ok (+) Luca (+) you don’t have much time (+) all right (+) you can go now

P2 – Sequência Interativa 08

Inicia mais uma entrevista, nessa, a aluna se mostra um pouco nervosa.

P2 – don’t be nervous (+) ok” (+) all right (+) what can you tell me about your family?
A6 – can you”
P2 – yes YOU (+) tell me about your family (+) talk about your FAMILY
A6 – NO ((mostrando-se confusa))
P2 – YOUR FAMILY ((um pouco irritado)) please ((amenizando na entoação)) tell me about your family (+) tell me about your family ((com a pronúncia bastante condescendente)) (+) your mother (+) your father (+) sister
A6 – mother
P2 – ok (+) what can you tell me about (+) what your mother LIKE”
A6 – Don’t understand ((um pouco angustiada))
P2 – look (+) we study unit five (+) it’s about family (++) Do you have mother”
A6 – yes
P2 – tell me something about your mother
A6 – ((nada responde))
P2 – please (+) what can you tell me about your mother”
A6 – the NAME”
P2 – yes (+) your mother ((boceja))
A6 – my mother’s name Maria José (+) my father’s name is Francisco Carlos (+) I have three brothers (+) Pedro, Francisco e Joel (+) e two sisters (+) Rita e Cássia.
P2 – ok (+) and (+++) u::hh do you know (+) eh (+) is your mother watching TV RIGHT NOW”
A6 – YES
P2 – and your father” (+) what’s your father DOING right now”
A6 – ai ((demonstrando dificuldade para responder)) conversation
P2 – talking”
A6 – yes
P2 – And your brothers” What’re your brothers doing right now”
A6 – watching TV,
P2 – watching TV” Really” All right (+) Do you have grandfather”
A6 – one
P2 – only one” uhhh (++) tell me about HIM”
A6 – Dioclécio
P2 – only this (+) Dioclécio” (+) what else”

A6 – my grandfather is Dioclécio (+) I live near (++) my house

P2 – Ok (+) all right (+) we don't have much time.

P2 – Sequência Interativa 09

Em seguida, o professor entrevista outra aluna, inicia perguntando sobre a família

P2 – Do you have any UNCLE”

A7 – I don't understand

P2 – tell me about your sister” a:: You have a/

A7 - / No No

P2 – No sister” Cousin” Do you have any COUSIN”

A7 – YES

P2 – tell me about

A7 – very much

P2 – very much WHAT”

A7 – ((a aluna não responde))

P2 – a::hh ((o professor está em dúvida sobre o que vai perguntar)) a::hhh now (++) is anyone in your family watching TV right now”

A7 – yes

P2 – WHO”

A7 – my mother (+) my father (+) NÃO (+) my mother (+) my sisters (+) my brothers

P2 – is anyone in your family STUDYING right now”

A7 – yes (+)

P2 – WHO”

A7 – NOW”

P2 – Yes, NOW.

A7 – No

P2 – so (+) Fernanda (+) all right (+) you can go now

P2 – Sequência Interativa 10

Mais uma entrevista

P2 – what UNIT did you study”

A8 – ((o aluno mostra-se confuso e não responde de imediato))

P2 – what UNIT”

A8 – first

P2 – first unit (+) all right (+) where're you FROM”

A8 – São Cristovão

P2 – can you tell me anything something about São Cristovão” What's São Cristovão like”

A8 – it's a:::a [bi'gi] city (+) there's ((não consegue completar))

P2 – What's São Miguel like?

A8 – I like there

P2 – you LIKE there (+) a::hhh (+) tell me about one classmate (+) one friend (+) which friend do you LIKE”

A8 – Fraci

P2 – Franci (+) ehh (+) what can you tell me about Franci (+) what do you know about HER?

A8 – She is [frendi] (++) happy

P2 – all right (+) go on (+) only Mari (+) DON'T you have another friend”

A8 – yes

P2 – only HER” All right (+) so (+) are you from São Miguel”

A8 – yes (+) I ‘m from São Miguel

P2 – all right (+) and (++) tell me a little bit about your family

A8 – my family”

P2 – yes

A8 – my family is small [iz'mou] (+) my father, my mother, I and my brother

P2 – another thing is (++) what're your favorite names” Do you have any name that you like (+) that you find interesting”

A8 – Pâmela

P2 – from the book (+) all right (+) ok (+) let me see (+) how are you today” (+) how are you today”

A8 – I'm fine

P2 – fine” Are you happy”

A8 – YES

P2 – so (++) let me see (+) about your classes (+) what classes do you think interesting?

A8 – I [laiki] English.

P2 – [laik] English ((corrigindo))

A8 – Portuguese too

P2 – and here (+) during this semester (+) WHICH one do you think it's interesting?

A8 – ((demora um pouco para responder)) English ((sem muita convicção))

P2 – ok Fredson (+) that's all for now.

P2 – Sequência Interativa 11

Outra entrevista

P2 – Remember to talk in English (+) ok” (+) Speak in English (+) ahh (++) hello Fabiana, How are you tonight”

A9 – ((demora um pouco para responder))

P2 – how are YOU”

A9 – I'm student

P2 – a::hh ((faz uma anotação)) where are you from”

A9 – I'm from Sumaré

P2 – all right (+) what's your occupation THERE” What do you do”

A9 – ((demora para responder))

P2 – your work”

A9 – ok ((mas não responde))

P2 – where do you work”

A9 – eu não sei responder essa

P2 – all right (+) what can you tell me about Sumaré” Tell me SOMETHING about Sumaré” (+) Sumaré” ((confirmando a pronuncia))

A9 – Yes

P2 – please (+) tell me something about Sumeré,

A9 – ((não responde))

P2 – don't you KNOW” Anything about Sumaré”

A9 – no

P2 – please I need some information about Sumaré (+) is Sumaré big” Small”
A9 – [biugi]
P2 – What else” Your family” Tell me about your family”
A9 – my family (+) five brothers
P2 – a big family (+) Do you like sports”
A9 – No
P2 – NO”
A9 – No
P2 – names (+) do you like names”
A9 – George
P2 – what else”
A9 – Jane (+) Paul
P2 – please (+) tell me some names that you like (+) you think are interesting’
A9 – ((não responde))
P2 – ((após a pausa)) DON’T you know”
A9 – No
P2 – ((após uma longa pausa)) can you spell your name?
A9 – ((a aluna soletra seu primeiro nome))
P2 – and your last name?
A9 – ((não responde))
P2 – ((o professor aguarda))
A9 – spell”
P2 – yes (+) no (+) just say your last name
A9 – my last name is Sales,
P2 – all right ((faz anotações)) pronto Fabiana, ((com certa insatisfação)) that’s ok (+) all right
you (+) can go now,

P2 – Sequência Interativa 12

Outra entrevista

P2 – ok Felipe (+) please (+) where are you from”
A10 – my from (+) Rio Grande
P2 – what can you tell me about Rio Grande” What’s Rio Grande LIKE”
A10 – Rio Grande i::s (+) FINE
P2 – is FINE” All right (+) ahh (++) what’s your last name”
A10 – last name is Portugal
P2 – can you spell your first name?
A10 – F – E – L – I – P – E
P2 – ahh (+) eh (+) so (+) EH (+) Do you have any friends in the classroom” Any close friend”
Please (+) what’re the names”
A10 – Simone
P2 – Simone is a friend of yours (+) please tell me (+) what’s Simone like”
A10 – yes (+) I like Simone (++) ((não consegue acrescentar))
P2 – and your classes” Are your classes interesting”
A10 – YES,
P2 – yes [ðei'ar] ((acrescentando e anotando)) and where’s Simone from”
A10- ((não compreende a pergunta))

P2 – where’s SIMONE from”

A10 – She’s from natal

P2 – and you (+) how are YOU tonight”

A10 – I don’t know

P2 – you don’t know” (+) all right (+) so (+) your best friend here is Simone (+) who’s your best friend in Rio Grande”

A10- yes (++) and ((incompreensível))

P2 – who’s your best friend in RIO GRANDE” Your best friend here is SIMONE (+) WHO’s is your best friend in Rio Grande”

A10 – Adalberto,

P2 – Adalberto (+) what’s Adalberto like”

A10 – yes ((não complementa))

P2 – So”

A10 – ((não responde))

P2 – what’s Adalberto’s last name” Do you know”

A10 – Santos ((sem muita convicção))

P2 – Santos ((após fazer uma anotação)) ok Filipe (+) that’s all for tonight (+) ok”

PROFESSOR 3 (P3)

O professor inicia a aula com pedindo aos alunos que abram os livros e escutam um diálogo que está gravado na fita cassete:

P3 – Sequência Interativa 01

Após a apresentação de um diálogo gravado na fita, P3, com base no diálogo, passa a trabalhar a função comunicativa: *what kind of work would you like to do?*, com o objetivo de identificar os interesses profissionais de três pessoas diferentes, a P3 faz então algumas perguntas aos alunos:

P3 – ok (+) class (+) which person CAN'T make decision quickly" number one two or three"

TA – number two ((outros respondem three))

P3 – number two (+) ok (+) and which one is impatient"

TA – number three

P3 - number three (+) and WHICH one used to work as a ((incompreensível))

TA – number one

P3 – ok (+) which one doesn't find working hard"

TA – number two

P3 – number two" (+) ok (+) NOW what kind of class would you like to do, ((referindo-se ao tópico do livro didático)) (+) ok class"

TA- ok,

P3 – Sequência Interacional 02

P3 – you Kátia (+) what kind of work would like to do"

A1 – I (+) I work (+)

P3 – /I would like to be ((interrompendo))

A1 – I would like to be ((incompreensível)) a

P3 – WHY"

A1 – because (+++) I like (++) não sei falar porque

P3 – ok ((rindo simpaticamente)) what you wanted to say"

A1 – eu gosto de ((incompreensível))

P3 – eu gosto de que"

A2 – ((tenta explicar))

P3 – what about YOU Renata" what kind of work would like to do"

A2 – I would like to be a:: TEACHER

P3 – why"

A2 – because I like teaching

P3 – ok (+) ask Carlos the same question

A2 – Junior (+) what kind of work would you like to do"

A3 – I would like to be a:: [veteri'neri]

P3 - why" ((interrompendo))

A3 – because I like [eni'mauz]

P3 – ok (+) very good (+) Carlos ask Edina,

A3 – what kind ahhh of work would you like to DO"

A4 – I would like to be a (+) I would like to be a farmer [bikauzi] I love the forest

P3 – the same question

A4 – what kind of work would you like to do"

A5 – I would like to be a musician [bikauz] I like
 P3 – ok (+) Jucélia (+) ask Patrícia
 A5 – Priscila (+) what kind of work would you like to do”
 A6 – I would like to be a teacher,
 P3 – ask her WHY’
 A5 – why”
 A6 – because I love it
 P3 – really
 A6 – yes
 P3 – ask Eva
 A6 – EVA (+) what kind of work would you like to do”
 A7 – I would like to be a nurse
 A6 – why”
 A7 – eh hh (+) [bikauz] I like
 P3 – Ask Selma
 A7 – what kind of work would you like to do”
 A8 – I (+) would (+) like to be ((pensa um pouco)) [ˈtʃi.tʃa]
 P3 – ask her why
 A7 – why”
 A8 – because I am ((incompreensível))
 P3 – ok (+) now ask Helena
 A8 – Helena (+) what (+) would (+) you (+) like (+) to (+) do
 A9 – I would like to be a doctor
 A8 – WHY”
 A9 – because I [laiki] to help other [ˈpiwpəls]
 P3 – ok (+) who else” ((em dúvida sobre a quem perguntar, os alunos sinalizam para quem está faltando)) ok ask her ((para Maria))
 A9 – Maria (+) what kind of work would you like to DO” ↗
 A10 – I’d like to be an actress because I like acting too
 TA – ((os alunos riem, alguns perguntam)) really”

P3 - Sequência Interativa 03

P3 – ok students (+) now we are going to read the text (+) CARLOS (+) you start (+) ok”
 A9 – Number one”
 P3 – yes (+) number one,
 A9 – well I [fink] made a good journalist because I’m good at writing when I was in college I [wɜrked] as a report for school newspaper (+) I really enjoy writing different kinds of articles.
 P3 – ok (+) Patrícia”
 A6 – I love of my friend ((tem dificuldade para ler o texto)) I [donti] know [boti] [bouf] ((a aluna sente que esta tendo problemas para pronunciar both))
 P3 – [boə]
 A6 – [bod] because I can’t make [deˈsaizjən]
 P3 – ((interrompendo)) [dəˈsiʒən]” ↗
 A6 – decision quickly (+) I don’t [laiki] this [wɜrki] (+) but I [wɜrki] there

P3 – ok, ((sem muita satisfação devido, talvez, a dificuldade de pronuncia na leitura da aluna))
Eva (+) your turn ↘

A7 – I guess I could be a teacher because I am very fond of it (+) and I am very ['kriativ]

P3 – ((interrompendo)) [kri'eitiv]

A7 – [kri'eitiv] (+) I am also very patient

P3 – Sequência Interativa 04

P3 – ok (+) class repeat (+) ((o professor pede aos alunos para repetirem algumas palavras que ela julga que eles tiveram dificuldade para pronunciar durante a leitura)) [stap]

TA - [stap]

P3 - [stap'wɜrkiŋ]

TA - [stap'wɜrkiŋ]

P3 – ['markət]

TA - ['markət]

P3 – [di'siʒən]

TA - [di'siʒən]

P3 – [keis]

TA- ((uns pronunciam [keis] outros [keiz]))

P3 – [ɪm'peɪʃənt]

TA - [ɪm'peɪʃənt]

P3 - [kri'eitiv]

TA - [kri'eitiv]

P3 – ((após uma pausa, hesitando como se estivesse pensando como pronunciar)) [ɪm]
[ɪm'pɔrtənt]

TA - [ɪm'pɔrtənt]

P3 - ['pleʒər]

TA- ['pleʒər]

P3 - Sequência Interativa 05

P3 – Renata (+) your turn

A5 – ((pigarreia um pouco antes de começar a leitura)) well (+) I [finki] I make a good [dʒɜrna'list] because I'm good at writing when I was in college (+) I worked as a reporter for the school newspaper (+) I really enjoyed writing different kinds of articles

P3 – ok (+) Carlos

A3 – I know WHAT. I don't want to do (+) I love my friend working this stock ['mɜrkəti]

P3 – ((interrompendo)) ['markət]'

A3 – ['mɜrkəti] But could never stop working because I can't make decisions quickly I don't like working [hæd] but the people /.../

P3 – ok' (+) Eva

A7 – ((sinaliza que não quer ler))

P3 – Maria, então

A10 – I want to be a teacher but I am not sure of that I guess I could be a teacher [bikauz] I am very [kri'eɪtɪv] I am I am also very intelligent (+)

P3 – Sequência Interativa 06

P3 – ok (+) class (+) repeat [kɑ'lɛdʒ]

TA - [kɑ'lɛdʒ]

P3 – ['ɑrtɪkəls]

TA - ['ɑrtɪkəls]

P3 – [stɑk]

TA - [stɑk]

P3 – [stɑk'mɑrkət]

TA - [stɑk'mɑrkət]

P3 – [dɪ'sɪʒən]

TA - [dɪ'sɪʒən]

P3 – [ʌndər'preʃər]

TA - [ʌndər'preʃər]

P3 - [kri'eɪtɪv]

TA - [kri'eɪtɪv]

P3 - [ɪm'peɪʃənt]

TA - [ɪm'peɪʃənt]

P3 – [keɪs]

TA - [keɪs]

P3 - Sequência Interativa 07

P3 – Edina (+) your turn

A4 – number one”

P3 – yes,

A4 – well (+) I [tɪŋki] I make a good [dʒ] ((reflete um pouco sobre onde acentuar a palavra))

['dʒɜːnəlɪst] because I'm good at writing (+) When I was (+) When I was in college I [wɜːkedi]

as a reporter for the students newspaper I really enjoyed writing different [ki] ((corrigir)) [kaɪndz]

different KInds of ARTICLES,

P3 – ok' (++) now you ((aponta para a aluna))

A8 – I know what to do (+) a lot of my friends work for the stock market but I could never be a stock worker because I can't make decisions quickly I don't mind working hard but I am terrible under [preʃɑ]

P3 – Sequência Interativa 08

P3 – ok (+) CLASS which JOB do you think is most interesting” (+) journalist (+) teacher (+)

ahhh (++) ahhm (+) dentist (+) think which one you think is most interesting” ((após aguardar um pouco para que algum aluno responda, resolve indicar um deles)) Helena”

A9 – this”

P3 – yes,
A9 – [dʒɜrna'list]
P3 - ['dʒɜrnalist] WHY”
A9 – [bikoz] I [liki] I [laiki] make [wraitins] ((insegura quanto a pronúncia de writing)) and [tɛuv] [tɛuv]
P3 – ((ajudando)) ['trævəlɪŋ]
A9 - [trɛuvelin]
P3 – interviewing people’
A9 – yes
P3 – ok about YOU (+) Carlos”
A3 – I’m [fɪnk] that making pictures is an [ɪnteres'tɪŋ] job
P3 – why”
A3 – [br'koz] is VERY [dɛndʒə'rəs]
P3 - ['dɛndʒərəs]
A3 – VEry
P3 - (interrompendo)) exciting”
A3 – ((sem dá atenção ao que o professor disse)) many favorites in this classroom ((tentar acrescentar algo mais sem sucesso))
P3 – ((como se estivesse compreendendo)) ok (+) now Calor ask Renata,
A3 - which job (++) ahmm (+) which job would you:: ehh [fɪŋk] more [ɪnteres'tɪŋ]”
P3 – which – job – you – [θɪŋk] – more - ['ɪnterɛstɪŋ]”
A3 – more [ɪn'terɛstɪŋ]”
P3 –WHICH one do you think more interesting” ↗ ((falando agora com a entoação de pergunta, já que na anterior havia soletrado palavra por palavra)) don't you understand INTERESTING” ((pronunciando com um acento primário no início ['ɪnterɛstɪŋ] para enfatizar))
A3 – não
P3 – interessante, (+) ok”
A2 – ok
P3 – WHICH ONE do you think is most interesting”
A2 – ((após uma pausa)) [nɜrsɪ]
P3 - [nɜrsɪ]” why”
A2 – because I like take care people
P3 – ok (+) because a nurse takes of care people (+) SAVE people (+) OK (+) very good (+) ask Eva,
A6 – ((após uma pausa))
P3 – ((iniciando a leitura)) which job do you think
A6 – which job do you [fɪn'ki] i::s ((tem dificuldade para continuar))
P3 – ((ajudando)) more
A6 – more [ɪnteres'tɪŋ]”
P3 – ((esperando que a outra aluna responda))
A9 – I think teaching ((sem acrescentar))
P3 – you think teaching is more interesting (+) and a teacher is creative (+) dynamic (++) that’s ok (++)

P3 – Sequência Interativa 09

P3 - u:::h Grammar Focus ((se referindo a um tópico do livro didático, em seguida, libera a fita cassete com uma exposição do uso do because em inglês, explicando o que essa expressão introduz uma causa ou razão na oração, na fita, estão algumas frases relacionadas às perguntas que foram trabalhadas na sala de aula: 1) I make a good journalist because I'm good at writing; 2) I could be a teacher because I'm very creative; 3) I could not be a teacher because I'm very impatient; I couldn't be a stock market worker because I can't make decisions quickly)).

P3 – Do you understand (+) class”

TA – yes

P3 – we can say (+) I can make be a good journalist because I'm good at writing OR because I'm good at writing I make a good journalist (+) just like in Portuguese (+) ok” in the middle of the sentence or in the beginning (+) ok” because I'm creative I could be a good teacher (+) again (+) I wouldn't be a good teacher because I am impatient (+) ok” (+) I could never be a stock worker because I can't make decisions quickly (++) and (++) we can say (+) NOW class (++) complete the sentences with the information ((se referindo mais uma vez a uma atividade do livro didático para ligar as informações em colunas)) ok” ((depois de uma pausa mais longa)) can we do that along”

A3 – yes

P3 – ok” number one (+) I wouldn't want to be a nurse

TA - / because I don't like hospitals

P3 – number TWO (+) I would like to be a journalist/

TA/A3 – because I love ((tem dúvida, interessante que A3, praticamente conduz as respostas, quando ele demonstra dúvida, o restante fica em silêncio))

P3 – again please’

A3 – I think that is letter c (+) I'd like to be a journalist because I have a terrible memory

P3 – NO

A3 – letter e (+) because I love creative writing

P3 – Number THREE class (+) I couldn't be an accountant

A3 – because I am [te'ribəl] [wɪf] numbers

P3 – yes (+) letter d ok”

A3 – d ok”

P3 – FOUR (+)

A3 – because I have a [te'ribəl] memory

A8 – [tɛrəbəl]

P3 – ((reforçando a correção da aluna)) terrible memory (+) and FIVE”

A8 – I could be/

A3 – I really enjoy traveling

P3 – ok (+) letter”

A3 – b

P3 – ok letter b (+) exercise b (+) have you DONE”

A3 – no

P3 – no' (+) not yet” (+) ok (+)

P3 – Sequência Interativa 10

((P3 lê a recomendação do material didático da atividade sugerida, em seguida dá um exemplo)) I could never be a FLIGHT attendant because I can't stand flying (+) OK” (++) your turn Carlos

A3 – I could never be a doctor because I can't stand (++) [blɒndi]

A8 – [blɒd]

A3 - [blɒd]

P3 – ok [blʌd] ((faz a correção e muda logo para outro aluno)) your turn Maria

A10 – I could (+) never (+) be a actress because I am very (+) timid

P3 – ok if you're SHY you could never be a good ACTRESS (+) ok” what about you Katia?

A1 – I could never be ahh (+) [pə'lis'wʊmən]” ((demonstra insegurança sobre como pronunciar))

P3 – [pə'lis'wʊmən] yes'

A1 – beca::use I [fɪŋk] very dangerous

P3 – ok (+) Renata

A2 – I could never be [a'kɒntən]” ↗ ((entoação ascendente, solicitando a ajuda de P2 na pronúncia))

P3 – [a'kaʊntənt]

A2 – yes (+) because I am I am [tɛ'rib] at [maf]

P3 – ok (+) what about YOU Renata'

A5 – I would like to be a:::/

P3 - / like this (+) ok” (+) I could never be

A5 – I could never be a dentist be:: ((mostra dificuldade para continuar))

P3 – [bɪkɔ::z]

A5 - [bɪkɔ::z]

A3 - [bɪkɔ::z]

A10 - [bɪkɔ::z]

A5 – I don't know'

TA – ((alguns alunos, inclusive P2, riem e A5 também))

P3 – ok ((rindo amistosamente juntamente com A5)) what about YOU

A3 – I could never be a [nɒvɛ'list] [bɪkɔ::zi] u::hhh I'm (+) I am [nɒti] [kriə'tɪv]

P3 – ok (+) you

A9 – I could (+) never be [akɒtənt] because I'm terrible at [maf]

P3 – ok (+) I think ((com voz suave)) [mæθ] [mæθə'mætɪks] ok” ahh ((acena))

A1 – I could never be (++) [ɪzɒki] ((para com dificuldade para continuar))

P3 – [stɒk'brɒkər]”

A1 – [stɒk'brɒkə] because I can't (+) make decisions (+) quickly

P3 – Sequência Interativa 11

P3 – ok” e:: CLASS (+) read ((se refindo a um trecho do livro didático)) look at the photo and skim the person (+) ok” ((trata-se de uma atividade na qual o texto dá a informação sobre a pessoa e os alunos devem inferir sua profissão)) you (+) Carlos (+) start'

A3 - /.../ Don't let this happen to YOU if you want to find the right job /.../ sit down [fɪŋk] about yourself, WHAT kind of person are YOU” what makes you happy”

P3 – Renata'

A2 – According to psycho psychologists there are six types of personalities nobody is somebody's personality type but some people ARE (++) e:: ((não consegue pronunciar a palavra seguinte))

P3 – Maybe”

A2 – maybe (+) one type /.../ for each type there are certain jobs that might be right and others that are probably wrong

P3 – Jucélia

A5 - /.../ it's a good example /.../ to do something for child (+) she (+) [fru]”

P3 – She [əʊ:t]

A5 – She [fə:t] She could help the ['tʃaɪldrən]

P3 – ((interrompendo a leitura)) ['tʃɪldrən]

A5 - ['tʃaɪldrən] as a school ((pára por não conseguir pronunciar a palavra seguinte))

P3 – [kaunsəl]

A5 - [kaunsu] /.../ after talking to /.../ she re ((interrompe mais uma vez a leitura por não conseguir pronunciar à contento))

P3 – [rə'vaɪzd]

A5 – [[rə'zaɪvd] ((corrige imediatamente antes da correção de P2)) [rə'vaɪzd] the problem is that she /.../

P3 – Sequência Interativa 12

P3 – ok (+) NOW class (++) look at this ((se remetendo a um exercício do livro didático)) /.../ Do you understand MACHINES”

TA – YES

P3 – OK (+) Katia’

A1 – the second”

P3 – yes

A1 – the [ɪnvestɪg'eɪʃən] [ɪnvestɪg'eɪʃən]”

P3 - yes the [ɪnvestə'geɪʃən]

A1 – the [ɪnvestə'geɪʃən] type is a real

| | |
|--|------------|
| | sɪtweɪʃən |
| | sɪtʃweɪʃən |

P3 -

A1 – there are some [i] [ɪm] [i'mɑdʒ]

P3 – [ɪ'mɑdʒənətɪv]

A1 – [ɪmɑdʒənətɪv] himself for or by [kri] [[kri'eɪtɪv]

P3 – Carlos’

A3 – the social type /.../ help all the peoples

P3 – Helena’

A9 – they like to [pərsu]

P3 – [pɜr'sweɪd]

A9 – [pɜr'sweɪd] other people

P3 – Selma’

A8 – they (+) [laɪki] to rule and keep [ɪntɜr]

P3 – [ɪntɜr'tʃændʒ]

A8 - [tʃændʒ]

P3 – Sequência Interativa 13

P3 – read the article and find the sentences /.../ the main idea (+) do you UNDERSTAND” (++) which one is the main or secondary IDEA” Do you understand”

A1 – NO

P3 – Number 1 ((lê um trecho do livro))

A3 – Main idea

P3 – ok (+) right (+) ((lê outro trecho do livro))

A3 – main idea

P3 – sure (+) what do you THINK”

A3 – Main idea

P3 – MAIN”

A3 – because in the beginning it describes the SIX types of personalities

P3 – yes (+) I think so (+) I think it’s main idea

A8 – MAIN idea” ((discordando))

P3 – yes (+) main idea, (+) 3 (++) for each type there ARE /.../

A3 – secon secondary idea

P3 – ok (+) and 4 (+) considering your personality /.../

A3 – main idea, ((sem muita convicção, mas outros alunos reforçam))

P3 – I think SO (+) and FI:VE (++) AFTER talking to /.../

A3 – secondary idea

P3 – OK (+) say your personality ((remetendo-se a outro exercício do livro)) your personality type (+) do you think is WHAT” ((espera alguém responder)) YOU Kátia

A1 – WHAT

P3 – what personality TYPE do you THINK you ARE” realistic” artistic” social” conventional” WHICH one”

A1 – realistic

P3 – realistic”

A1 – yeah

P3 - what about YOU

A4 – realistic

P3 – ok (+) Jucélia ask Eva

A5 – what (+) personality you [fiŋk] you are”

A7 – I [fiŋk] (++) [sɔ'siəʊ]

P3 – [ˈsɔʃəl]”

A7 – yes (+)

P3 – ok

A7 – because I enjoy [mɛtɪŋ] people

P3 – ok, ((sem muito entusiasmo)) what about YOU” a:: ask another (+) please

A7 – what [pɜːsnəli'ti] do you [fiŋk] you ARE”

A3 – social

P3 – class (+) do you AGREE” (+) is HE a SOCIAL type”

TA – YES

P3 – yes”

A3 – ((ri))

Após uma atividade de “listening comprehension”

P3 – Sequência Interativa 14

P3 – Eva (+) are YOU creative” (↘) are YOU” (↗)

A7 – I” a:: more ou less

P3 - more or LE::SS”

A7 – yes

P3 - what about YOU Kátia (+) are you creative (↘)

A1 – ((ri)) more or less ((continua rindo, alguns colegas também riem))

P3 – what about YOU Jucélia”

A5 – YES

P3 – yes (+) I think she is very creative (+) Jucélia the same question to Helena

A5 – Helena are you [krie'tiv]”

A9 – yes

P3 – Sequência Interativa 15

P3 – ok (++) a:: ((hesitando sobre o que vai fazer)) look class ((remetendo-se a uma atividade do livro didático)) b (+) what kind of work would like to do” (+) what kind of JOB (+) work (+) would like to do” ok” ok” which JOB would you choose” journalist” teacher” o::r uhmm (++) /.../ and secretary a::hhh uhmm (+) you Carlos” (+) what kind of work would you like to DO”

A3 – I don't know (+) I [fiŋk] I want to be (+) a teacher

P3 – a teacher” WHY”

A3 – because I want to work with people

P3 – ok (+) ok (+) Ask Patrícia the same question

A3 – a:: what kind of work would LIKE to do”

A6 – I'd like to a teacher

P3 – a TEACHER”

A6 – yes

P3 – ok (+) WHY’

A6 – ((ri com alguns colegas)) I talk people ((corrige imediatamente)) because I love people

P3 – a::h (+) ok (+) yes I love people TOO TOO (+) ask Eva

A3 – Eva (+) what [ka] ((os colegas riem e A3 pára)) what (+) kind (+) of (+) work (+) would (+) you (+) like (+) to (+) do”

A7 – I'd like to be a (+++) wife

P3 – housewife” (+) ok (+) ask

A3 – Helena (+) what kind of work would you like to DO”

A9 – I would (+) I would like to be a [nɔrz]

P3 – a [nɔrs]” why” (+) to take care of PEOPLE”

A9 – yes

P3 – ok what about YOU Jucélia” (+) I think you would like to be a TEACHER, aren't YOU”

A5 – yes,

P3 – yes”

A5 – YES

P3 – Sequência Interativa 16

P3 – ok (+) uhmm NOW CLASS let's express (+) I would like to be a ((mostrando pela entoação que os alunos devem complementar a frase)) ok"and I want to know why (+) for example (+) I would like to be a teacher because I like teaching (+) because I think I am organized (+) because I think I am creative (++) uhmm (++) you Renata (+) you start

A2 – (ri) I would like to be a:: TEACHER (+) because I like

P3 – ok (+) but what would you like to teach"

A2 – English

P3 – ok (+) ask Carlos

A2 – Carlos (+) what kind of work would you like to do"

A3 – I could be a::: an ACTOR (+) I guess ((alguns alunos começam a rir)) I love it

P3 – ok (+) use the term "I would like to an actor BECAUSE/ I LIKE TO ACT (+) ok" ok CLASS" ask

A2 – what kind of work would like to DO"

A3 – I would like to be an actor BECAUSE I love it

P3 – ok (+) NOW ask Helena

A3 – Helena (+) what kind of work would like to do"

A9 – I (++) I would [lai'ki] (+) I would like to be"

P3 – yes'

A9 – a [dʒɔrnə'lɪst]

P3 – a ['dʒɜrnəlɪst]"

A9 – yes [bikoʒ] I'm/

P3 – [bi'kɔʒ] ((a professora interrompe para mostrar como deve ser pronunciado))

A3 – why do you want to be a JOURNALIST" ((enfazizando a pronúncia, os alunos começam a rir, inclusive o professor))

A9 – ((rindo, tenta justificar, em português, sua opção, mas os alunos continuam rindo))

P3 – ((tenta defender a escolha de A9)) because you would like to travel worldwide"

A9 – yes

A6 – I think she is ((incompreensível))

P3 – ok class (+) now ask Carlos

A9 – Carlos (+) what (+) what KIND" ((mostrando dúvida sobre como se pronuncia [kaɪnd]

P3 – yes

A9 - what (+) kind (+) of (+) work (+) would like (+) to do"

A3 – I would like to be a (+) doctor because

A9 – WHY ((também começa a rir, acompanhada pelos colegas para retribuir a provocação de anterior de A3))

A3 – because (+) I like (+) to help (+) other people

P3 – Sequência Interativa 17

P3 – ok (+) now let's do as the example (++) a::: I would not be a good teacher because I think I'm not creative, ok" and somebody SAYS (+) do you think SO" I think you are CREATIVE (↗) ok" do you understand" ok" ((alguns alunos respondem que sim outros que não)) No" (+) for example (+) I think I could not be a teacher because I'm not DYNAMIC so someone say (+) I don't AGREE (+) you are VERY dynamic ok" (+) I think you ARE dynamic (+) ok" ((os alunos respondem ok)) Carlos (+) you start,

A3 – a:: ((mostrando dificuldade para iniciar))

P3 – you could say I could not be a good journalist because I don’t like traveling (+) you think of something you aren’t able to do” ok”

A3 – I think I could not be a good journalist because I (+) don’t like writing

P3 – you don’t like writing”

A3 – I’m terrible at writing

P3 – ok (+) I DON’T agree (+) I think YOU write very well (+) ok (++) now ask Rafaela

A3 – Renata”

P3 – yes

A3 – I I I’m ((não consegue continuar))

P3 - ((interrompedo)) for example (+) I couldn’t be a teacher BECAUSE (+) I couldn’t be a policeman because

A3 – ((interrompedo)) I could I could couldn’t

P3 – yes

A3 – I couldn’t I couldn’t be a policeman because I am [klo]

P3 – ((faz uma pausa mostrando que não entende))

A3 – [klo]

P3 – I don’t understand [klo]”

A8 – o que é [klo]”

A3 – palhaço

P3 – ah! ((os colegas começam a rir))

A8 – [klau]

A3 – [klau]

P3 – ok ((ri com os alunos)) You think you could not be a policeman because you are CLOWN”

A3 – yes

P3 – you are not SERIOUS”

A3 – ((não entende))

P3 – are you not SERIOUS”

A3 – ((após pensar um pouco)) sometimes

P3 – Renata’

A2 – I don’t AGREE you are so SERIOUS, ((ironizando))

A3 – serious”

P3 – she thinks you are INCREASING ok” ((tentando atenuar a ironia))

A3 – ((ri))

P3 - ok class,

P3 – Sequência Interativa 18

P3, com base no livro didático, resolve repetir o texto gravado para os alunos atentarem para a pronúncia. Em seguida, diz: ok class your turn (+) let’s read,

A8 – Carlos’ (+) READ’

A3 – ah well (+) I [fiŋk] (+) e:: I would make a good journalist because I’m [gʊdi] at uu e:: writing when I was in college a:: I worked as a:: re::

P3 – reporter

A3 – reporter for the students newspaper /.../

P3 – ok (+) Jucélia’

A5 - /.../ I lot of my friends worked in the stock market /.../ but I can’t be a stock worker because I can’t make decisions [’kwɛkli]

P3 – ((interrompendo)) ['kwikli]

A5 – ['kikwili] I don't mind working /.../ but I'm terrible under pressure

P3 – ok (+) a::h Eva,

A7 – /.../ I couldn't be a teacher because I'm very impatient

P3 – Sequência Interativa 19

P3 – ok (+) class REPEAT ((resolve trabalhar algumas os sons que acham terem sido mal pronunciados)) ['kiuriəs]

TA - ['kiuriəs]

P3 – [ɪm'peʃənt]

TA - [ɪm'peʃənt]

P3 – uhm (++)

A7 - [kri]

P3 – uh”

A7 - [kri'eɪ]

P3 - [kri'eɪtɪv]

A7 - [kri'eɪtɪv]

TA - [kri'eɪtɪv]

P3 – ['preʃər]

TA - ['preʃər]

P3 – [hɑrd]

TA - [hɑrd]

P3 – [wɜrkɪŋ' hɑrd]

TA - [wɜrkɪŋ' hɑrd]

P3 – ['ɑrtikəlz]

TA - ['ɑrtikəlsz]

P3 - ['dʒɜrnalist]

TA - ['dʒɜrnalist]

P3 – [wɜrkt]

TA - [wɜrkt] ((alguns pronunciam [wɜrkd]))

P3 – you Carlos (+) the FIRST one

A3 – well I [fɪŋk] I could make a good journalist because I am good at writing when I was in college I worked as a::s a reporter for the school new::spaper /.../

P3 – ok Maria'

A10 - /.../ I lot of my friends worked in the stock market /.../ but I can't be a stock worker because I can't make decisions ['kwai] ((corriga imediatamente)) [kwi'kli]

A7 - ['kwikli]

P3 - ['kwikli]

A10 – ['kikli]”

P3 - ['kwikli] ok”

A10 - /.../ I don't mind working hard buT I'm ((sem fazer a fusão dos sons)) terrible under [preʃʊr]

P3 – ok Selma

A8 - /.../ I (+) [fɪŋk] (+) could (+) not (+) be (+) a (+) teacher (+) because (+) /.../ I am (+) very (+) im/ impe [ɪmpɛʃənt]”

P3 – [ɪmpɛʃənt]

A8 – [ɪmpɛʃənt] so I shouldn't /.../

P3 – OK (+) Patrícia’

A6 – well, I [[fɪŋk] I make a good journalist because I am good at writing (+) When I was in college (+) I worked as (+) a (++) reporter for the school newspaper /.../ I enjoyed writing different kinds of [ar'tiklɔs] ((corrigir) ['ɑrtɪkəls]

P3 – ((reforça)) ['ɑrtɪkəls] ok (+) Helena

A9 - /.../ [bikozi] I can't [mekɪ] decisions quickly I [dɒntɪ] [maɪndɪ] working [hɑrdɪ] but I am [te'ɪrɪblɪ] (+)[te'ɪrɪblɪ]”

P3 – [te'ɪrɪblɪ]

A9 - [te'ri] making /.../

P3 – ok Edina

A4 – I'm still in school /.../ I'm not sure yet I guess I could be a teacher because I'm very [kri] [kri'eɪtɪv] ((corrigir)) [kri'eɪrɪv] I'm also very [ɪmpæ'ʃɪənt]

P3 – ((interrompendo a leitura)) ok ((sem muita satisfação)) você já leu? ((para outra aluna)) Ja leu Katia”

A1 – qual

A3 – number ONE”

P3 – number ONE,

A1 – well (+) I think I make a good [dʒɜːnəlɪst] /.../ I [wɔːkɛdɪ] as a reporter for the school newspaper I really [en'dʒɔɪnd] writing (++) very (++) different (++) kinds (++) of (++) ['ɑrtɪkəls]

P3 – ok (+) WELL (+) Edina”

A4 – I can know what I [dɒntɪ] ((sem fazer qualquer fusão dos sons)) I [dɒntɪ] [wɛnt] ((pronuncia want assim)) to do (+) /.../ BU::T I could never be a [ɪz'tɒkɒk] because I (+) can [mekɪ] deci::sions [kɪkɪ]

P3 - ['kwɪkɪ]

A4 - ['kwɪkɪ] (+) I don't mind working [hæd] ((para hard)) but I am I am ((hesita um pouco antes pronunciar)) [te'ɪrɪblɪ] under [pre'ʃʊ] (+) [pre'ʃʊ]”

P3 – [pre'ʃʊ] (+) Renata (+) the LAST one

A2 – I'm still in school (+) my parents [wʌnə] ((faz a fusão de want to)) /.../ be a teacher but I'm not sure yet (+) I guess I could be a teacher because I am very [kriə'tɪvɪdɪ] I am also very impatient (+) so maybe I shouldn't work in kids

P3 – ok (+) who ELSE” (+) ((conclui que todos já leram))

P3 – Sequência Interativa 20

P3 - ok (+) CLASS (+) Eva (+) Would you like to be a NURSE”

A7 – YES

P3 – ye::s, WHY”

- A7 – a::
P3 – [bɪ'kʌz]
A7 – [bɪ'kozi] ((pensa um pouco))
P3 – because you like helping other people”
A7 – ((não responde))
P3 – ok I think (+) what about YOU (+) a::: RENATA (+) would you like a LAWYER”
A2 – yes
P3 – WHY”
A2 – because I think I’m good i:n (++) MAKE decisions,
P3 – really” OK, (+) ((sorri)) ok ask Kátia (+) the question
A2 – Katia’ Would you like to be a SINGER”
A1 – yes (+) YES
A3 – really”
P3 – WHY” Ask HER why
A3 – WHY”
A1 – Why” a::hhh (++) ((responde rindo)) por que que eu /imcompreensível/ de ser cantora” eu gosto de cantar ((ainda rindo e os colegas começam a rir também))
P3 – Because I have a beautiful VOICE” ((instruindo A1 sobre como responder em inglês))
A1 – because I have (+) o que”
P3 – a BEAUTIFUL VOI::CE
A1 – NO’ ((rindo com os colegas))
P3 – ok you can imagine ((rindo com os colegas)) what about YOU Jucélia” (+) ask a question to (++) Edina
A5 – Edina (+) would you like to be a::: [sɛkrɛ'tɛrɪ]
A4 – No I want
A5 – WHY”
A4 – [bɪkɑ::uz] I’m terrible [ɪntərəs'tɪŋ] job
P3 – ok, ((sem muito entusiasmo)) are you a teacher”
A4 – ((mostra que não entendeu))
P3 – are you a TEACHER”
A4 – ((acena que sim))
P3 – yes”
A4 – YES
P3 – ok (+) a:: (+) Carlos and Selma
A3 – would you like to be a::: POLICE WOMAN”
A8 – No I don’t
P3 – Why”
A8 – because I don’t like e::
P3 – dangerous”
A8 – dangerous, YES
P3 – Maria ask Helena,
A10 – Would you like to be a:: (++) let me see (+) seller
A9 – yes::
A10 – □ why”
P3 - □ WHY”

A9 – because ((outro aluno quer responder)) não eu sei ((interrompendo-o sem aceitar a ajuda, mas não consegue acrescentar))

P3 – you can say’ (++) because I’m very good at SELLING (+) Do you understand” I’m very good at SELLING (+) What about you Eva,

A8 – eu já respondi

P3 – it doesn’t matter ((nesse momento os alunos parecem já não ter mais disposição para cooperar)) Renata’

A2 – no

P3 – Why NOT”

A2 – I’m [si’ki]

P3 – Are you [sɪk] (+) REALLY” ((rindo))

A2 – yes

P3 – I CAN’T BELIEVE, (+) Kátia (+) would you like to be an ACTRESS”

A1 – NO::’

P3 – why NOT”

A1 – because I

A10 – tem certeza” ((insinuando que tem tudo a ver com a aluna))

P3 – ((ri))

A1 – I don’t know to represent

A10 – REALLY”

P3 – ok (++) would you like to be a::: (++) WRITER ((a essas alturas as perguntas passam a ter um tom de brincadeira))

A10 – yes

P3 – WHY”

A10 – because I [rait] very well

P3 – ok (+) ok (+) NOW

A3 – professora acho que já tá na hora

P3 - ok

PROFESSOR 4 (P4)**P4 – Sequência Interativa 01**

P4 – OK (+) don't worry about the tape recorder (+) just worry about my VOICE (+) ok" (+++)
let's begin with Breno (+++) uhmmm (+) Breno WHERE do you LIVE"

A1 – in Upanema

P4 – in Upanema (+) can YOU ask this question to NETA (+) where she lives'

A1 – Rafaela where do you live"

A2 – I [livi] in São Manoel

P4 – ask HER IF she (+) would like to live in a in a (+) bigger city'

A1 – Rafaela (+) would you like to live in a big city"

A2 – no I don't

P4 – you wouldn't ((corrigindo sorratamente)) ask her why SHE wouldn't like to live in a bigger city,

A1 – WHY a:: would you/

P4 – ((interrompendo)) let me repeat the question (+) ok" ask (+) HER (+) if (+) she (+) would (+) like (+) to (+) live (+) in (+) a (+) BIGGER (+) city"

A1 – BIGGER"

P4 – bigger ((confirmando)) ok,

A1 – all right (+) Rafaela (+) would you like to [liv] in a BIGGER city" ((aguarda a confirmação do professor))

P4 – yes (+) good'

A2 – repeat'

A1 – would (+) you (+) like (+) to [livi] in a (+) bigger city"

A2 – NO

P4 – can you ask HER (+) WHY she WOULDN'T like to live in a bigger city'

A1 – WHY wouldn't you like to [livi] in a bigger city"

P4 – I'm just gonna close the door ((ruído da porta sendo fechada)) (+++) WHY you wouldn't like to live in a BIGGER city"

A2 – e:: (++) e:: [bi'kɔ::z] e:: e:: [bigi] city i::s [dɛnzɛ'roz]

P4 – ok ['dɛndʒərəs] (++) Rafaela can you ask Elvis Presley a:: (++) can you ask HIM where he lives

A2 – Elvis" ((se dirige ao professor)) repeat please

P4 – where he lives (+) can you ask"

A2 – Elvis (+) [wɛri] do you [livi]"

A3 – I [liv] in Upanema (+) I [liv] in Upanema

P4 – a:: aks HIM (+) Rafaela (+) please (+) ask Elvis Presley IF (+) IF (+) he would like to MOVE to another city"

A2 – repeat please

P4 – ask HIM IF he would like to move to another city" ((ri))

A2 – Elvis (+) I don't know

P4 – don't you KNOW" can you help her JOANA" (+) can you RAFAELA" (+) I ask HER to ask Elvis Presley IF he would like to live in a (+) NO (+) IF he would like to MOVE to another city (++) a::: number TWO ((referindo-se ao livro)) do you live IN"

A2 – São Manoel

- P4 – you LIVE in São Manoel (+) ok” would you like to move to ANOTHER city”
A2 – yes
P4 – now you UNDERSTOOD (+) ok” can you ask Elvis Presley if he would like to MOVE to another city”
A2 – Elvis (+) would you like to:: [livi]
P4 – ((complementando)) to another city” yes ask HIM whu he would like to live / to move to another city’
A2 – why Elvis è:: a:: eu não sei ((ri))
P4 – ((rindo)) can you help HER ((se dirigindo a outro aluno)) pay attention (+) Elvis Presley said he would like TO MOVE to another city (+) ok” (+) do you UNDERSTAND” (+) Elvis Presley said (+) he (+) would like to MOVE to another city,
A2 – e:: e::
P4 – wait wait ((interrompendo)) I just want you to ask HIM WHY he would like to MOVE to ANOTHER city,
A2 – Elvis é:: do (+) do you like
P4 – No no no ask him WHY he would like to live to another city,
A2 – Elvis é:: (++) WHY do you/ e:: would you like would
P4 – ((ri))
A1 – ((ri))
A2 – deixe eu ver essa parte aqui
P4 – yes ((após aguardar um momento)) WHY are you so nervous” because of the ((imcompreensível)) don’t worry (+) let’s go (+) pay attention I just want you to ask HIM WHY he would like to MOVE to another city (+) you know (+) maybe he doesn’t like to live in a small city,
A2 – Elvis é:: do you like/
P4 – ((interrompendo)) no ask HIM (+) WHY (+) he would like to MOVE to another city,
A2 – Elvis (+) e:: why do you do you [liki]
P4 – ((interrompendo)) can you help HER Joana”
A3 – yes
P4 – Ask Elvis Presley WHY he would like to move to another city,
A3 – WHY (+) would like to MOVE another city”
P4 – Elvis (+) now you ask this question,
A4 – Elvis why would you like to move to another city,
P4 – ok” do you UNDERSTAND” can you ask HIM the same question”
A2 – ((ri)) why WOULD YOU like
P4 – VERY GOOD ((demonstrando satisfação))
A2 – to moven ((pára repentinamente))
P4 – to another city’
A2 – tá bom
P4 – good ok”
A4 – because in another city I I can [findi] ((corrige sem sucesso)) [find] a better job,
P4 – ou you can [fand] a better job
A4 – yeah
P4 – very good (+) ou me too (+) I WISH I had a better job (++) working as a teacher is too HARD I I wish I were a:: let me see:: an engineer (+) and YOU Breno’ a:: have you a job”
A1 – não

P4 – Do you like it” ((ri))

A1 – yes ((rindo))

P4 – yes”

A1 – yes I’m a teacher (↗) too (↘)

P4 – ou your’re a teacher (+) what can you tell me about you job (+) wouldn’t you like to get a:: BETTER job (↗) or no”

A1 – yeah I would like to get a NEW job because

P4 – ((interrompendo)) why”

A1 – it’s very STRESSFUL

P4 – Sequência Interativa 02

P4 – yes (++) uhmmm (+) Rafaela (++) ((desiste de Rafaela)) Joana’ what are you going to DO in your VACATION” (++) what are you going to DO” WHERE are you going to going”

A3 – ah’

P4 – give me the answer ok”

A3 – eu não sei ((ri)) I don’t have an answer ((ri))

P4 – what”

A3 – eu vou mentir agora é”

P4 – it’s not a problem,

A3 – e:: in vacation I go (++) Campina Grande,

P4 – ou You go TO Campina Grande (+) ok” (+) can you ask RAFAELA where is she going to go in HER vacation”

A3 – Rafaela’ where’s she going

P4 – ((interrompendo)) no no

A3 – não”

P4 – look at HER (+) don’t look at ME (+) look at HER (+) and ask HER where is SHE going to go (+) during HER vacation (+) DON’T look at ME, ok”

A3 – ((ri)) ok (+) neta [wɛris] she

P4 – ((interrompendo)) SHE” she WHO” (++) Rafaela pay attention (+) Jimmy Hendrix could you help HER”

A4 – yes where (+) do you going to do in you VACATION”

P4 – no

A4 – where do you going TO in your vacation”

P4 – pay attention (+) where SHE is going to DO going to do (+) ok” (+) in HER vacation (++) can YOU”

A4 – where

P4 – she (+) look at HER

A4 – Rafaela where do you go

P4 – ((ri))

A4 – where are you going to GO in your VACATION”

A2 – I’m going I’m going TO (+) going to Recife

P4 – you’re going to Recife (+) Joana (+) can you ask Elvis Presley (+) the same question”

A3 – ((ri))

P4 – so”

A3 – WHERE are you going to:::

P4 – to buy to stay /tə/ study (+) to WHAT” where are you going TO” ((esperando que o A3 complemente))

A3 – to go::

P4 – yes GOOD ok (+) Elvis Presley’

A4 – I go to João Pessoa

P4 – Sequência Interativa 03

P4 – he’s going to Natal (+) you’re going to NATAL (+) very GOOD (+) ahm (++) Rafaela (+) can you ask Joana (+) for example (+) IF she has ever been to a:: picnic (+) you know (+) a PICNIC at the beach can you ask HER if she has ever been to a picnic at the beach

A2 – Joana (+) where are you going where are you going

P4 – ((interrompendo)) no (+) pay attention (+) ask HER if she has ever BEEN to a picnic

A2 – Joana é:: [wəri] you going to [hevi] to”

P4 – ((interrompendo)) may I ask uhhh (+) I’m gonna ask Elvis Presley ok” (+) Elvis Presley (+) can you ask HER (+) this question (+) ask HER IF she has ever been to a picnic at the beach’

A4 – Joana’ have you ever been to a [pik’niki]

P4 – yes (+) Fernanda have you ever been to a picnic (+) AT THE BEACH”

A4 – ahm”

P4 – THE BEACH

A4 – Fernanda have you ever been ((omite to)) a (+++) [pik’niki]”

P4 – TO a picnic ((o professor corrige a pronúncia, mas o objetivo é apontar a ausência do to)).

A4 – to a [pik’niki] at the beach” at the BEACH”

P4 – yes (+) at the beach or at the dam,

A3 – no

P4 – NO” never been to a picnic (++) I cant’ BELIEVE, (+) ask Rafaela IF she has ever been to a picnic (+) at the BEACH or (+) at the DAM (+) at the LAKE’

A4 – Rafaela (+) have you ever been (+) have (+) you (+) ever (+) been to a [pik’nik]”

P4 - [’pɪknɪk]

A4 – ((tenta dizer alguma coisa em português))

P4 – speak in ENGLISH’ (++) a:: OK WHO has ever been to a PICNIC” at the beach (+) for example” ((após uma longa pausa sem resposta, resolve mudar de tópico))

P4 – Sequência Interativa 04

Rafaela do you live in a HOUSE or in APPARTAMENT”

A2 – I [livin] a house

P4 – in a house’ would or like to move to an APARTMENT”

A2 – repeat please’

P4 – ask Joana WHERE she lives ask if she live in a house OR if she live in an apartment”

A2 – do you [livin] a house OR an apartment”

P4 – very VERY good ((demonstrando satisfação))

A3 – I’m [liv] in a house

P4 – Rafaela (+) could you ask her IF she would like to move to an APARTMENT”

A2 – Joana (+) e:: (+++) do you (++) e::

P4 – pay attention (+) ask her IF she would like to MOVE to an apartment,

A2 – Joana (+) do (+) do you (++) would LIKE”

P4 – can you can you help HER (+) Elvis Presley”
 A4 – would you like to:: DO to an APARTMENT”
 P4 – yes (+) could you repeat”
 A4 – Joana would you like to:: e:: to APARTMENT”
 P4 - pay attention (+) repeat
 A4 – Joana would you like to MOVE to an apartment”
 P4 – ask her WHY she would like to move to an apartment,
 A4 – WHY would you like to move to an APARTMENT”
 A3 – because apartment i::s [izmou] than a house
 P4 – you mean [smɔləʃ] (+) than an apartment (+) ok”
 A3 - [smɔləʃ] than an apartment
 P4 – are you SURE”
 A3 – ((ri))
 P4 – depends on the HOUSE (+) depends on the APARTMENT,
 A3 – é:: a que eu moro é enorme
 P4 – but now ((interrompendo)) I just wanna to ask YOU a:: FRANCISCA’ the same question
 ask her (+) I’m sorry ask NETA if SHE would like to MOVE to a:: an apartment
 A5 – Rafaela (++++) ((ri)) (+++) would you move e::: Rafaela would you move e:: ((não
 consegue completar))
 P4 – pay attention (+) ask HER if she WOULD LIKE to MOVE to an APARTAMENT,
 A5 – ah’ ((mostrando que entendeu)) Rafaela would you like to MOVE to APARTMENT,
 A2 – No I wouldn’t
 P4 – ok class it was very good (+) no no no wait wait wait I just want to a::: Elvis Presley ask
 Breno WHO he lives WITH
 A4 – Breno (+) ((ri))
 A1 – espere um pouco deixe eu achar ((procurando no livro))
 A4 – [wid] (++)[wid] who you live” ((sem segurança se a pergunta está certa))
 P4 – can you help a:: (+) ask Rafaela WHO she lives WITH
 A4 – Rafaela a::: uhm (+) repeat’
 P4 – WHO she lives WITH
 A4 – WHO do you live [wid]”
 P4 – no the first question was to you
 A4 – I live [wid] my WIFE’
 P4 – é:: that’s very good
 A3 – coitado’
 P4 – ((rindo)) ask HIM if he WISHES ahmm no no (+) I think it’s not a:: a:: good question to
 ASK HIM because I think I suppose he got married (+) WHEN when did you get MARRIED”
 A4 – last week

P4 – Sequência Interativa 05

P4 – ok (+) e:: ask JOANA (++) IF she hi::s ever tried ITALIAN food
 A3 – if she his”
 A4 – if she WHAT”
 P4 – if she HAS ever tried ITALian food’
 A3 – que qui é isso”

A4 – ever tried Italian food (+) JOana’ have you ever [tə¹raid] Italian food”

A3 – ((não responde))

P4 – yes tried (+) if you have ever EATEN Italian food’

A3 – ever é:: sei não’ ((um pouco chateada))

P4 – yes or NO”

A3 – no

P4 – ask Elvis Presley

A1 – Elvis Presley have you ever tried Italian food”

A4 – no I haven’t

P4 – yes (+) you haven’t (++) ok’

O professor decide, a partir deste momento, liberar os alunos que estavam em sala, e chamar alguns outros que deveriam prestar um exame a que haviam faltado.

P4 – Sequência Interativa 06

P4 – Rogério (+) How’re doing”

A8 – ((não responde))

P4 – Rogério (+) where do you LIVE”

A8 – in Upanema

P4 – ah’ in Upanema (+) ok (+) ask Jucenildo where he LIVES and after that I want you to ask HIM if he would like to LIVE in another city (+) ok” (++) two questions FIRST (+) I wanna you to ask him where he lives and THEN I want you ask HIM IF he would like to MOVE to another city (+) ok”

A8 – yes

P4 – good

A8 – Jucenildo (+) where do you [liv]”

A6 – I [liv] in São Miguel

A8 – would you like (+) to [livi] in other [l’siri] [l’siti]

A6 – yes I would

A8 – WHERE would you like

A6 – I would like to [liv] in Rio ((ri))

P4 – ok (+) ask HIM (+) WHY he would like to to live in RIO’

A7 – Jucenildo (+) [ua] é:: WHY do you [li¹vi]

P4 – no

A7 – why do [li¹vi] in (++) Rio”

P4 – ask HER another question ask HIM WHY he WOULD like to live in RIO (+) can YOU (+) ask HIM WHY (+) he (+) would like (+) to live (+) in Rio (+) you know he doesn’t live in Rio (+) He lives IN”

A6 - Upanema

P4 – Upanema He lives in Upanema (+) He said he would like to live in Rio (+) remember” WHY (+) ask him WHY he would like to live in Campinas (+) can YOU”

A7 – why you would

P4 – ((interrompendo)) would you

A7 – why would you (+) [l’iki]”

P4 – han han ((confirmando))

A7 – in Rio

P4 – to live in
 A7 – to live in Rio
 P4 – very good
 A6 – [bicauzi] my (+) [ankli]”
 P4 – [ˈʌŋkəl] ok
 A6 – é:: [liv]
 P4 – [lɪvz] ((corrigindo a ausência do som final na pronúncia))
 A6 – there

P4 – Sequência Interativa 07

P4 – now I want you to ask uhmmm RONALDO ahmm (++) IF he lives in a HOUSE or in an APARTMENT
 A6 – Ronaldo (+) do you live in a HOUSE or in an APARTMENT”
 A9 – I live in Oiticica ((local onde trabalha))
 P4 – ((ri)) (+) ask him WHERE he sleeps
 A6 – ((não pergunta))
 P4 – ask him where he (+) SLEEPS
 A6 – where do you sleep”
 A9 – sometimes in Upamena sometimes in Oiticica
 P4 – ((interrompendo)) he sleeps sometimes in Upanema sometimes IN Oiticica, (+) I just want you to ask HIM where he sleeps (+) in a house or in an apartment
 A6 – Do you live (+) in a house or in an apartment”
 A9 – when I sleep in Upanema I sleep in your home (+) REMEMBER”
 P4 – ((ri))
 A9 – when I sleep in Oiticica I sleep under a:: [əri] a [tri]
 P4 – a [tri] I can’t believe it (+) ((ri)) is it TRUE”
 A9 – WHAT”
 P4 – is it TRUE”
 A9 – yes it is

P4 – Sequência Interativa 08

P4 – ahmmm (+) Bobby (++) can you ask HIM IF he (++) has got a JOB” can YOU” (+) if he’s got a JOB IF he has a job
 A8 – do you have a job”
 A9 – I have two JOBS
 P4 – he’s got TWO jobs (+) ask him WHY he’s got TWO job two jobs ask him WHY he’s got two jobs
 A8 – why do you have TWO jobs”
 A9 – because e:: because è::: I I é::: I [geni] little money
 P4 – uhm”
 A9 - I EARN little money’
 P4 – YES (+) Jucenildo ask HIM IF he would like to have only one job if he earns better of course’
 A6 – repeat I didn’t understand
 P4 – ask HIM (+) if he WISHES (++) he had only ONE job (+) if he could get if he could get MORE MONEY’ if he EARNS better’

A6 – Ronaldo é::

A9 – ((ri))

P4 – wat TOO LONG the question” (+) ask JUST if he would like to have only one job’

A6 – Reginaldo (+) do you [liki]”

P4 – ((interrompendo)) pay attention (+) ask HIM if he would like to have

A6 – ((interrompendo)) Reginaldo would you like to [hevi]

P4 – only one job”

A6 – only one job”

A9 – yes I would if

P4 – ((interrompendo)) ask Priscila she WORKS

A9 – Do you work Priscila

A7 – No I haven’t

P4 – ask HER again

A9 – Do you work” Do (+) you (+) work”

A7 – No I haven’t,

P4 – ask HER ((rindo))

A7 – ((percebe que trocou o don’t por haven’t)) No I don’t’

A9 – ((começa a rir))

P4 – ok don’t worry ((tentando amenizar)) it’s not very important (+) ok” (+) ask HER why she doesn’t work

A9 – what”

P4 – ask HER why she doesn’t work

A9 – WHY don’t you work”

A7 – ((demora para responder))

P4 – hum hum

A7 – because (+++) I don’t HAVE’

P4 – you don’t have a JOB

A7 – a job

P4 – but (++) eh (+) Jucenildo ask HER what kind of JOB she would like to have

A6 – é:: Priscila (+) what kind é:: what kind job WOULD you like to have”

A7 – I would [laiki] (++) teacher ((termina rindo))

P4 – ou You’d like to teach VERY good (+) it’s a DIFFICULT job to find’ (++) you can find teacher in every corners (++) working of course (+)

P4 – Sequência Interativa 09

JUCENILDO uhmm ((bate na mesa enquanto fala)) ask uhmm ROGÉRIO IF he has ever been to a picnic

A6 – ROGÉRIO

P4 – ((interrompendo)) at the beach at the beach

A6 – at the beach”

P4 – yes

A6 – Rgério é:: have you have you been [pik'niki] at the BEACH”

A8 – no

P4 – ask HIM if he has ever been to a picnic and WHERE’

A6 – ((rindo)) have you ever BEEN to a [pik'niki] and WHERE”

P4 – the place (++) uhmm (+) ask everybody WHO has ever been to a picnic,

A6 – WHO have [he¹vi] ever been to a [pik¹niki]

P4 – Who HAS ever been too a picnic” (+) who HAS ok”

A6 – I haven’t

P4 – Priscila

A7 – no

A9 – no

P4 – Sequência Interativa 10

P4 – ask WHO has ever tried ITALIAN food’

A6 – WHO has who has ever tried tried [i¹etali] FOOD”

P4 – [i¹taliən] Italian food

A6 - [i¹taliənfudi]

P4 – ok

A6 – no

P4 – I can’t believe (+) there’s no PIZZA in Upanema”

A7 – yeah SPAGHETTI

A6 – ((ri)) tem

P4 – ((ri)) ask Priscila if there IS COCA COLA in Upanema’ (+) can YOU”

A7 – não

P4 – ask HIM (+) I just want YOU to ask him

A7 – eu não entendi

P4 – ask Jucenildo (+) IF there’s COCA COLA (+) in (+) Upanema’

A7 – ah entendi (+) Lucenildo’

P4 – because he said there’s no PIZZA (+) there must be COCA COLA’ I suppose

A7 – is there COCA COLA in Upanema”

P4 – excellent (+) VERY GOOD’

A6 – ((acena que sim))

P4 – ok there’s coca cola (+) ok CLASS very very good (+) thank you very much I just want you to go on and CALL Flávio (+) João (+) Soraia’

A7 – Rebeca

P4 – e Rebeca ah (+) e Francisca também (++) the LAST one

Os alunos saem para chamar os colegas para a entrevista

P4 – Sequência Interativa 11

P4 – Flávio (+) can you ask FRANCISCA what kind of //imcompreensível// she is feeling

A12 – tô escutando não

P4 – ask HER what she (+) she said she said she doesn’t feel well

A12 – não’ é melhor desligar esse ventilador não”

P4 – good idea’

A12 – não tô escutando nada professor

P4 – ((desliga o ventilador)) ok (+) Claudio (+) ask Francisca when she’s is going to take VACATION (+) no Francisca’ Soraia I’m sorry

A10 – Soraia é:: WHEN do you going to GO:: your vacation (↘) ((sem muita convicção de que a pergunta esteja correta))

P4 – ask the question AGAIN (+) ask HER (+) WHEN (+) she (+) is GOING (+) to:: TAKE (+) VACATION’

A10 – é::

P4 – Soraia

A10 – é::

P4 – ((ri))

A10 – Soraia (++) é:: WHEN”

P4 – YES

A10 – WHEN é DO”

P4 – é she IS look at HER (++) WHEN (+) João can you help him”

A11 – no

P4 – I’m gonna ask HER (+) Soraia WHEN are you going to take VACATION” (+) WHEN” (++) tomorrow” (+) next month”

A12 – I when (+) é”

P4 – what

A12 – I went

P4 – went”

A12 – perai ((demora um pouco))

P4 – WHEN (+) are you (+) going (+) to (+) take (+) VACATION”

A12 – I went (+) to my vacation

P4 – não (+) ask JOÃO the same question’

A12 – ai meu Deus

P4 – ((ri)) (+) pay attention (+) Francisca (+) when are you GOING to take vacation” (+) pay attention to WHAT I say (+) WHEN are you going to take vacation” (+) WHEN ((pergunta agora a A12))

A12 - WHEN”

P4 – yes (+) do you know what when MEANS”

A12 – next month

P4 – yes GOOD (+) when are you going to take VACATION”

A12 – ((pensa por alguns instantes))

P4 – do you know what VACATION means”

A12 – sei’

P4 – of course so’

A12 – of course mas eu não estou sabendo responder não

P4 – ou you CAN’T (++) ask Francisca WHEN she is going to take vacation’

A10 – WHEN are you going to take VACATION”

P4 – good (+) again (+) please’ (+) PAY ATTENTION

A10 – WHEN are you going to take vacation”

A12 – I

P4 – uhm ((confirmando)) I’

A12- I am (+++) take VACATION

P4 – you ARE GOING to take vacation’ I’m GOING to take vacation’

A12 – tô esperando ele perguntar

P4 – Sequência Interativa 12

P4 – uhmmmm (+) JOÃO ask REBECA if she has ever EATEN snails (+) do you know what SNAILS mean” can YOU do you know what SNAILS mean”

A12 – what does SNAIL mean”

A11 – cogumelo”

P4 – uhmm

A11 – caramujo

P4 – it’s a kind of FRENCH food, (+) french FOOD’ (+) it’s a little disGUSTING (+) do you think SO” (+) ask FLÁVIO if he has ever eaten snails

A11 – FLÁVIO (+) do you:: (+++) é::

P4 – ask HIM if he HAS if he HAS EVER eaten snails

A11 – Flávio (+) have you EVER é:: uhmm tried eat snails

P4 – I just want you to CHOOSE (++) ONE verb (+)

A11 – ok

P4 – EATEN or TRIED,

A11 – have you ever to TRIED snails”

P4 – good

A10 – no

P4 – ask HIM if he WOULD LIKE to try

A11 – do YOU’

P4 – ((interrompendo)) PAY ATTENTION (+) ask HIM if he WOULD LIKE to try snails

A11 – Flávio (+) would you like to TRY”

A10 – no I WOULDN’T

P4 – ask him WHY he wouldn’t like to try,

A12 – ah essa é fácil

P4 – não you Soraia (+) ask HIM why he wouldn’t like to try snails

A12 – Flávio (+) you wouldn’t like to try

P4 – could you REPEAT I didn’t HEAR

A12 – eheim”

P4 – can you REPEAT”

A12 – Flávio (+) é::

A10 – why ((diz baixinho))

A12 –WHY you (+) wouldn’t (+) like to TRY,

P4 – ((corrigindo)) why WOULDN’T YOU like to TRY snails

A10 – because it’s kind of [fʊ'di] [dis'gastiŋ]

P4 – yes (+) it’s a different kind of [fʊd] it’s seems to be [dis'gʌstiŋ]’ isn’t IT” (+) SO (+) é::

P4 – Sequência Interativa 13

Rebeca (++) uhmmm (++) let me ask you a different question (+) do you WORK (+) Rebeca”

A13 – yes

P4 – Francisca ask HER what she DOES’ (+) or NO ask WHERE she works

A13 – ô professor ((chama pelo nome)) é MUITO complicado pra eu dizer o qué queu faço

P4 – don’t WORRY

A14 – ninguém sabe que ela trabalha no conselho tutelar

A13 – eu trabalho no conselho tutelar

P4 – you say I WORK in the Conselho Tutelar’ (+) any PROBLEM”

A13 – no

A14 – Rebeca [we'ri] do you [wor'ki]” ((com um pouco de insatisfação))

P4 – ((ri)) repeat please

A14 - [wɛ'ri] you [wɔr'ki]"

A13 – do you

A14 – do you [wɔr'ki]" [wɛ'ri] do you [wɔr'ki]"

A13 – I work in ((fala baixinho))

P4 – I didn't HEAR you (+) Are you afraid of speaking (+) PORTUGUESE" or ENGLISH"

A13 – I [wɔr'ki]

P4 – uhm

A13 – IN

P4 – uhm

A13 – Conselho Tutelar

P4 – VErY good (+) and ask HER if she likes HER job

A5 – ((pensa um pouco)) Rebeca (+) you like you YOUR [dʒɔbi]"

P4 – AGAIN ask HER

A13 – ((interferindo)) do you do you like

P4 – ((interrompendo em tom de brincadeira)) SHUT UP'

A5 – Rebeca do you like your [dʒɔbi]

A13 – no I don't

P4 – ask her

A5 – ((interrompendo)) because"

P4 – no no because" ((ri)) Soraia (+) ask her WHY she doesn't like HER job

A12 – Rebeca (+) é:: WHY you doesn't não

P4 – no

A12 – help'

P4 – no I don't want to help (+) I want Benedita to help you, can YOU"

A12 – Francisca (++) can you help ME

A5 – eu não entendi a pergunta que ele fez

P4 – ask HER (+) so PAY ATTENTION (+) ask her WHY she doesn't like her job,

A14 – why you you ((não consegue completar))

P4 – JOÃO

A11 – é difícil

A13 –why don't

P4 – ((interrompendo)) ask her WHY she doesn't like her JOB'

A11 – ok' Rebeca (+) do you like your job"

P4 – no no (+) pay attention (+) ask her WHY she doesn't like

A13 – WHY you doesn't não you don't

P4 – ((interrompendo)) WHY

A13 – é:: WHY don't you like your job' ((diz bem rápido para não ser interrompida))

P4 – JOÃO ask her WHY (+) she (+) doesn't like (+) her job'

A11 – why she doesn't like

P4 – yes

A11 – Rebeca (+) WHY do you like your JOB"

P4 – can/how would you ask SUCH A QUESTION Flávio"

A10 – WHY don't you like your JOB"

P4 – ok" can you repeat once more" (+) did you HEAR"

A13 – ((já sem paciência de esperar que outro pergunte)) I don't like my job because it's very very [kɔmpli] [kɔmpli] como é que se diz"

P4 – [ˈkɑmpliketəd]
A13 – ((tentando repetir)) [ˈkɑmpliketəd]
P4 – it’s just like you (+) very COMPLICATED isn’t it ((em tom de brincadeira))
A13 – ahm” ((sem entender))
P4 – it’s just like YOU ((rindo))
A13 – num entendi não
P4 – I’m just kidding, (++) did you UNDERSTAND what I mean” did you UNDERSTAND”
A13 – //imcompreensível//
P4 – your job is (+) TOO it’s complicated just like YOU
A13 – não não diga isso não
P4 – ((rindo)) ok’ (+) u:: so’ ask her if she would like TO GET another job (+) ask Rachel (+) if she would like to have another job
A5 – Rebeca’
A13 – oi’
A5 – não ouvi não o que você disse Rebeca O QUE” diga ai
P4 – if she would like TO GET another JOB, (+++) ahmm ask HER
A5 – ajuda ai
P4 – can you help HER”
A5 – Rachel (+) would you like to get (+) essa palavra aqui
P4 – another job
A5 – O QUE”
P4 – ANOTHER’
A5 – another JOB’
P4 – ((aguarda a resposta de Rebeca))
A5 – yes I do
P4 – yes I WOULD
A5 – I would
P4 – ask HER if she has EVER worked in ANOTHER PLACE’
A5 – como é”
P4 – ask HER (+) if she has ever WORKED (+) in ANOTHER PLACE’
A5 – Rebeca (+) have you ever ((pára))
P4 – worked
A5 – have you ever (+++) rePEAT’
P4 – ask her if she has ever worked in another place,
A5 – worked”
P4 – yes
A5 – in [anɔ] ((tem dificuldade para continuar))
P4 – ANOTHER (+) place (+) besides the Conselho Tutelar
A5 – Rebeca (+) have you EVER ai meu Deus (+) tô ficando velha
P4 – AGORA que você descobriu” ((em tom de brincadeira))
A13 – ((ri acompanhada pelos colegas))
A5 – have you ever [workid]
P4 – hum hum ((confirmando))
A5 – não sei o que não me lembro mais não ai meu Deus’
P4 – do you know what ANOTHER MEANS”
A5 – no

P4 – no” can you ask Rebeca what another MEANS”

A13 – I don’t KNOW

P4 – I don’t what to know if you know I just want SHE to ask you and you answer if you know or if you don’t know OK”

A5 – another”

P4 – another

A5 – Rebeca (+) what (+) does (+) ANOTHER (+) means”

P4 – ok what does another means ((pergunta bem rápido mostrando a importância de unir os sons da fala))

A13 – another means outro

P4 – another means OUTRO ok” (+) so Francisca ask her if she has ever worked in ANOTHER place, ANOTHER place,

A5 – I can’t

P4 – João’ can YOU”

A11 – REPEAT please

P4 – ((ri)) ask HER if she has ever WORKED (+) at ANOTHER PLACE

A11 – Rebeca (+) have you ever ((pára))

P4 – worked

A11 – have you ever work [workedi]

P4 – uhmm ((confirmado))

A13 – yes

P4 – ask her WHERE she has worked

A11 – [wəri]”

P4 – ask HER where SHE (+) HAS (+) WORKED

A11 – [wəri] (++) [wəri] you have [worki] ((também não entoa como se fosse uma pergunta))

P4 – where have you [wɜːkt]” ((corrige pondo a entoação de pergunta))

A11 – have you [workedi]

A13 – ah sei nada’

P4 – you don’t KNOW you don’t remember I can’t believe (+) WHERE have you ever worked (+) before you worked at Conselho Tutelar (+) beFORE WORKING at Conselho Tutelar”

A13 – tá bom

P4 – é

A13 - vale quanto”

P4 – digo já

A11 – vale dez

P4 – é (+) isso a gente vê ai (+) eu acho que Flávio foi muito bem (+)

A13 – com certeza merece nota máxima

P4 – quanto” 9,5”

A13 – NÃO

A10 – não mereço um DEZ

A12 – é DEZ

P4 – dez (+) João foi bom acho que um NOVE né”

A12 – me dê ao menos um quarto’

P4 – Soraia (+) pra quem pediu um zero eu posso dá um

A12 – OITO

P4 – é um QUATRO pra ela um quarto tá bom (+) não FRANCISCA é que ficou com TRÊS (+) mas Rebeca sua nota não foi tão mal assim não

A13 – eu fiquei com QUE”

P4 – acho que um QUATRO está bom pra ela

A11 – não

A13 – ele tá MENTINDO (+) você vai me dar um quarto professor” ((chama pelo nome))

P4 – tá MUITO”

A13- tá pouco,

P4 – tá pouco”

A13 – sim (+) se valia dez’ (+)

P4 – então tá bom CINCO pra Francisca (+)

A13 – homem eu ajudei tanto a Benedita e vou ficar com QUATRO (+) ora se valia dez eu tirei um QUATRO.

P4 – ((reconhecendo o material e terminando a aula))