



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
Faculdade de Letras  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

ADRIANA LOPES LISBOA TIBANA

LETRAMENTO FONOLÓGICO CRÍTICO

\*\*\*

Ressignificando o Ensino de Fonologia na Aula de Inglês como Língua Adicional

Maceió  
2020

ADRIANA LOPES LISBOA TIBANA

LETRAMENTO FONOLÓGICO CRÍTICO

\*\*\*

Ressignificando o Ensino de Fonologia na Aula de Inglês como Língua Adicional

Tese apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Maceió  
2020

Catálogo na fonte  
Universidade Federal de Alagoas  
Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

T552l Tibana, Adriana Lopes Lisboa.  
Letramento fonológico crítico : ressignificando o ensino de fonologia na aula de inglês como língua adicional / Adriana Lopes Lisboa Tibana. – 2020.  
150 f. : il. color.

Orientador: Sérgio Ifa.  
Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020.

Bibliografia. f. 141-150.

1. Fonologia - Crítica. 2. Língua inglesa. 3. Prosódia. 4. Construção de sentido. I. Título.

CDU: 811.111'344



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



## TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA LOPES LISBOA TIBANA

Título do trabalho: "LETRAMENTO FONOLÓGICO CRÍTICO. RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE FONOLOGIA NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGL/Ufal)

Examinadores:

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (FALE/UFAL)

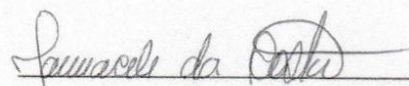
Profa. Dra. Roseane Rocha Tavares (FALE/UFAL)

Campus A.C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n - Tabuleiro do Martins - CEP: 57072-900  
Maceió/AL - Tel.(82) 3214-1640 / 3214-1463 / 3214-1707 E-mail: ppgll.lettras@gmail.com

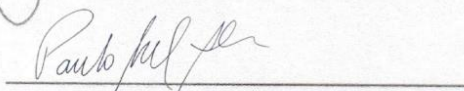


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



  
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Januacele Francisca da Costa (PPGL/Ufal)

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGL/Ufal)

Maceió, 31 de março de 2020.

*Dedico esta tese a todos/as os/as professores/as e pesquisadores/as, aqui representados/as pela querida Profa. Dra. Januacele da Costa (minha primeira professora de Fonologia), cujo trabalho com a língua Yathee, da tribo Fulni-ô, mudou o mundo deles. Dedico também ao meu marido Paulo Márcio Tibana, minha filha Luísa, meu filho Pedro, minha mãe Dilma e meus/minhas alunos/as por terem mudado o meu mundo. Amo vocês!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos/as que, de certo modo, participaram desta caminhada:

Ao meu querido orientador, Sérgio Ifa, pela parceria, paciência, carinho e solidariedade em todos os momentos, pelas horas dedicadas à leitura do meu texto, pelas sugestões valiosas e por ter me introduzido ao Letramento Crítico;

Aos/as meus/minhas companheiros/as dos grupos de pesquisa *Letramentos, Educação e Transculturalidade* e *Fonufal*, pelos estudos e trocas de experiências;

Aos/as meus/minhas colegas da Faculdade de Letras pelo apoio;

À minha banca de qualificação, Januacele da Costa, Paulo Stella, Roseanne Tavares e Sérgio Ifa, pelo carinho, solidariedade e pelas contribuições que tanto me inspiraram;

À minha banca de defesa, Flávia Collen, Januacele da Costa, Paulo Stella, Roseanne Tavares e Sérgio Ifa, pela disponibilidade durante tempos difíceis de quarentena mundial;

Aos/às professores/as do PPGLL com os/as quais cursei disciplinas durante os anos do doutorado, Aldir de Paula, Januacele da Costa, Miguel Oliveira, Rita Souto e Sérgio Ifa, por partilharem o conhecimento;

Ao secretário do PPGLL, Wesllen Nicácio, pela sua gentileza e dedicação nos muitos momentos em que precisei de ajuda;

Aos/as meus/minhas queridos/as alunos/as participantes desta pesquisa pelo incentivo e apoio;

À Universidade Federal de Alagoas, universidade pública, que faz a diferença na vida de tantas pessoas;

Aos queridos médicos que me acompanharam em momentos difíceis, Dra. Celina Lacet, Dra. Lorella Chiappeta, Dr. Roberto Mendonça, Dr. Aldo Calaça e Dr. Reinaldo Texeira e a minha querida fisioterapeuta Valéria (Maria Magalhães);

À minha família, meu marido, minha filha, meu filho, minha mãe, meu pai, meus irmãos, irmãs, sobrinhos/as e cunhados/as por entenderem minhas ausências e pelo apoio e carinho;

À minha futura jornalista, Luísa Tibana, por me ajudar a revisar o texto;

Às minhas amigas, Aline Vieira e Paula Farias, pelo apoio em todas as horas;

À Mia, Tuti e Sashimi, meus filhos felinos, pela companhia nas longas horas de estudo.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga o potencial transformador do ensino de Fonologia de língua inglesa quando aplicado em sala de aula sob a perspectiva do Letramento Crítico. Teve como objetivo principal analisar e refletir sobre as minhas práticas docentes nas disciplinas Fonologia da Língua Inglesa I e II – Letramento Fonológico, a fim de construir a possibilidade de ressignificação desse ensino na perspectiva do Letramento Crítico. O estudo de caso foi realizado na Universidade Federal de Alagoas e envolveu 20 licenciandos do Curso de Letras- Inglês. Em sua dimensão ontológica, tentou dar conta de como esses licenciandos percebem as mudanças na construção de sentidos engendradas pelos processos fonológicos na fala; em sua dimensão epistemológica, perceber como estabelecem as relações com esse conhecimento; e em sua dimensão metodológica, agir como elemento transformador da prática docente, utilizando esses processos como meio de compreensão da língua oral, apontando para olhares mais plurais com relação ao ensino explícito da fonologia dentro da sala de aula de inglês como língua adicional. A pesquisa se inscreve na Linguística Aplicada Crítica, pensada por Pennycook (2010), procurando provocar um diálogo entre Fonologia Entoacional (Ladd, 2008), prosódia (Wennerstrom, 2001, 2011), negociação de sentidos (Canagarajah, 2006, 2013) e construção de sentidos (Lemke, 2012, Kress; Van Leeuwen, 2006); considerando as ideias de heterogeneidade e diferença, de Pennycook (2007, 2010), Bagno (2009, 2015); de Letramento Crítico (Janks, 2010, 2012, 2013, 2017), (Kalantzis e Cope, 2006, 2016); dos estudos sobre crítica de Menezes de Souza (2011), dentre outros. Os resultados apontaram para possibilidades de: ressignificação do ensino da Fonologia sob um viés crítico para os participantes; quebra da episteme do falante nativo; diálogos transfronteiriços da Fonologia com Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia, Sociolinguística, por exemplo. Os dados mostram que o Letramento Fonológico Crítico engendra maior entendimento dos processos que interferem nos sentidos construídos na língua oral e promove reflexão sobre as implicações dessas construções de sentidos na manutenção ou não das desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Letramento Fonológico Crítico, língua inglesa, Fonologia, prosódia, construção de sentidos.



## ABSTRACT

This research investigates the transformative potential of English phonology teaching when devised within the perspective of Critical Literacy. Its main aim was to analyze and reflect upon my teaching practices in the disciplines Phonology of the English Language I and II - Phonological Literacy, in order to open up the possibility of reframing this teaching within the perspective of Critical Literacy. The case study was carried out at the Federal University of Alagoas and it involved 20 undergraduate students of the English Language Course. In its ontological dimension it tried to account for the way these students perceive the changes in meaning-making generated by phonological processes in speech; in its epistemological dimension to perceive how they established relations with this knowledge; and in its methodological dimension to act as a transforming element of teaching practice, using these processes as a means of understanding the oral language, envisaging more plural views regarding the teaching of English phonology as an additional language. This research is situated within Critical Applied Linguistics, according to Pennycook (2010), it attempts to open a dialogue between Intonational Phonology (Ladd, 2008), prosody (Wennerstrom, 2001, 2011), negotiation of meanings (Canagarajah, 2006, 2013) and meaning-making (Lemke, 2012, Kress; Van Leeuwen, 2006); it takes into account the ideas of heterogeneity and difference, Pennycook (2007, 2010), Bagno (2009, 2015); Critical Literacy (Janks, 2010, 2012, 2013, 2017), (Kalantzis and Cope, 2006, 2016); the studies on criticism by Menezes de Souza (2011), among others. The results envisaged innumerable possibilities: reframing the participants' teaching of Phonology within a critical stand; the native speaker epistemic break; cross-boarder dialogues of Phonology with the Social Sciences, Psychology, Philosophy, Sociolinguistics, for instance. The data shows that Critical Phonological Literacy engenders a better understanding of the processes that interfere with the construction of meanings in the oral language and promote reflections on the implications of these meaning-makings in maintaining or not social inequalities.

**Keywords:** Critical Phonological Literacy, English language, Phonology, prosody, meaning-making.

## RESUMEN

Esta investigación investiga el potencial transformador de la enseñanza de la fonología de lengua inglesa cuando se aplica en el aula desde la perspectiva de la Literacidad Crítica. El objetivo principal es analizar y reflexionar sobre mis prácticas docentes en las asignaturas de Fonología de Lengua Inglesa I y II - Literacidad Fonológica, con el fin de construir una posibilidad de redefinir esta enseñanza en la perspectiva de la Literacidad Crítica. El estudio de caso se llevó a cabo en la Universidad Federal de Alagoas e incluyó 20 licenciandos del Curso de Letras-Inglés. En su dimensión ontológica utilizada, intentó dar cuenta de cómo sus licenciandos perciben los cambios en la construcción de sentidos generados por los procesos fonológicos en el habla; en su dimensión epistemológica, percibir cómo establecen las relaciones con ese conocimiento; y en su dimensión metodológica, actuar como elemento transformador de la práctica docente, utilizando esos procesos como medio de comprensión del lenguaje oral, apuntando para observaciones más plurales con relación a la enseñanza explícita de la fonología en el aula de inglés como idioma adicional. La investigación que incluye en la Lingüística Aplicada Crítica, pensada por Pennycook (2010), que busca un diálogo entre Fonología Entoaccional (Ladd, 2008), prosodia (Wennerstrom, 2001, 2011), negociación de sentidos (Canagarajah, 2006, 2013) y construcción de sentidos (Lemke, 2012, Kress; Van Leeuwen, 2006); considerando las ideas de heterogeneidad y diferencia, por Pennycook (2007, 2010), Bagno (2009, 2015); Literacidad Crítica (Janks, 2010, 2012, 2013, 2017) (Kalantzis y Cope, 2006, 2016); de los estudios sobre crítica de Menezes de Souza (2011), entre otros. Los resultados señalaron posibilidades de: replantear la enseñanza de la Fonología desde un punto crítico para los participantes; ruptura de la episteme del hablante nativo; diálogos transfronterizos de Fonología con Ciencias Sociales, Psicología, Filosofía, Sociolingüística, por ejemplo. Los datos muestran que la Literacidad Fonológica Crítica ofrece una mejor comprensión de los procesos que interfieren con los sentidos construidos en el lenguaje oral y promueven reflexiones sobre las implicaciones de estas construcciones de sentidos para mantener o no las desigualdades sociales.

**Palabras clave:** Literacidad Fonológica Crítica, lengua inglesa, Fonología, prosodia, construcción de significados.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Excerto do meu diário reflexivo.....	77
Figura 2 - Plano de aula elaborado por participantes de Fono II.....	81
Figuras 3 e 4 - Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras <i>never</i> (nunca) e <i>talked</i> (falávamos).....	110
Figuras 5 e 6 - Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras <i>African</i> (africano) e <i>books</i> (livros).....	111
Figuras 7 e 8 - Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras <i>people</i> (pessoas) e <i>family</i> (família).....	112
Figura 9 - Valor de frequência fundamental (F0) da tônica da palavra <i>nothing</i> (nada).....	112
Figuras 10 e 11 - Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras <i>assumed</i> (pressupôs) e <i>did not</i> (NÃO).....	113
Figuras 12 e 13 - Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras <i>know</i> (sabia <sup>1</sup> ) e <i>how</i> (como).....	113
Figuras 14 e 15 - Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras <i>use</i> (usar) e <i>stove</i> (fogão).....	113
Figura 16 - <i>Slide</i> 1 do trabalho produzido pelo Tiago, aluno da Maria.....	129
Figura 17 - <i>Slide</i> 2 do trabalho produzido pelo Tiago, aluno da Maria.....	13

---

<sup>1</sup> Estou considerando a tradução de *know* no contexto do excerto, por causa da negativa *did not* que está no passado.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de pesquisas relacionadas ao ensino explícito de Fonologia das línguas inglesa ou espanhola como língua adicional em eventos científicos, no período de 2012 a 2019.....	19
Tabela 2 – Quantitativo de pesquisas relacionadas ao ensino explícito de Fonologia da língua inglesa como língua adicional publicadas na revista TESOL Quarterly entre os anos de 2009 e 2019 (setembro).....	23
Tabela 3 - Fonologia da Língua Inglesa II dentro do conceito de língua como estrutura.....	84
Tabela 4 - Fonologia da Língua Inglesa I dentro do conceito de língua como estrutura.....	87
Tabela 5 - Atividade elaborada para Fono II.....	99
Tabela 6 - Atividade entregue para avaliação de Fono II.....	104
Tabela 7 - Características do Letramento Fonológico Crítico e do Ensino de Fonologia tradicional.....	138

## SUMÁRIO

<b>1 COMO, POR QUE TUDO COMEÇOU E PARA ONDE PENSO QUE VOU.....</b>	<b>14</b>
<b>2 MEU LÓCUS DE ENUNCIÇÃO.....</b>	<b>42</b>
2.1 Língua escrita / língua falada / língua multimodal ou “a prova oral é escrita?”.....	42
2.2 A perspectiva do Letramento Crítico.....	51
2.3 Fonologia.....	54
2.3.1 Reflexões sobre as implicações do sotaque na (des)construção de sentidos no texto oral.....	55
2.3.2 Prosódia .....	63
<b>3 ONDE ANDEI, COM QUEM ANDEI, O QUE FIZEMOS E COMO FIZEMOS.....</b>	<b>67</b>
3.1 A pesquisa qualitativa.....	67
3.2 Construindo o caso.....	69
3.3 Os participantes.....	71
3.4 A coleta de dados.....	73
3.4.1 Instrumentos e procedimentos de coleta.....	77
3.4.2 Contexto de pesquisa: disciplinas de Fonologia da língua inglesa.....	83
<b>4 ACHADOS E REFLEXÕES.....</b>	<b>89</b>
4.1 Fonologia Crítica e prosódia.....	91
4.1.1 Sotaques e (des)construção de sentidos.....	92
4.1.2 Unidades tonais, ritmo e (des)construção de sentidos.....	102
4.1.3 Proeminência e (des)construção de sentidos.....	108

<b>4.2 Fonologia Crítica e identidade</b> .....	116
4.2.1 Quebra da episteme do nativo.....	117
4.2.2 (Des)construção da identidade do professor e do aluno ‘não-nativo’ .....	124
<b>4.3 Letramento Fonológico Crítico</b> .....	132
4.3.1 Resignificando o ensino da Fonologia na aula de inglês como língua adicional.....	132
<b>5 E AGORA, JOSÉ? E AGORA, ADRIANA?</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141

## 1 COMO, POR QUE TUDO COMEÇOU E PARA ONDE PENSO QUE VOU.

“De eso se trata, de coincidir com gente que te haga ver cosas que tú no ves. Que te enseñen a mirar com otros ojos.”  
Mario Benedetti

Começo esta tese com uma confissão: mais da metade dos meus vinte e seis anos de docência no ensino de inglês como língua estrangeira/adicional<sup>2</sup> foi estéril. Comecei muito cedo, aos 16 anos já dava aulas em uma escola de línguas, fascinada com a pronúncia britânica, querendo ter uma pronúncia britânica, secretamente querendo ser um ‘deles’, permitindo, sem me dar conta, que a hegemonia dos colonizadores ganhasse força na minha voz. Centenas de pessoas se encantaram com minha maneira pouco ortodoxa de conduzir as aulas, em meio a dramatizações, atividades lúdicas, música, poesia; nenhuma aula era igual a outra, a criatividade quando não afluía à flor da pele era fruto de inúmeras buscas por uma aula perfeita. Devo ter sido muito amada por muitos dos meus alunos<sup>3</sup>, mas falhei, falhei irremediavelmente com todos eles. Falhei como coordenadora pedagógica em uma escola de línguas, falhei como docente por mais de 15 anos, não porque não tivesse dado a eles o que buscavam, a aprendizagem da língua inglesa, mas porque não os ajudei a olhar o mundo por outras perspectivas, levando-os a refletir sobre suas visões de língua e de mundo.

Ao fazer um exercício interpretativo sobre a minha trajetória, sinto um misto de vergonha e orgulho, vergonha por ter falhado por tantos anos, orgulho por me ter/terem permitido um deslocamento no meu *locus de enunciação*<sup>4</sup> e um mergulho em um pensamento

---

<sup>2</sup> Quando utilizo *ensino de língua estrangeira* significo o ensino que se refere a uma concepção instrumental de língua a qual embasou meu ensino por 15 anos. Diferentemente deste, *ensino de língua adicional* revela um embasamento na perspectiva de Letramento Crítico em que adicional afirma o caráter discursivo da língua. Quando falo do ensino de línguas de um modo geral, sem relação direta com a minha prática, uso o termo *língua adicional*, salvo algumas exceções, quando preciso marcar que aquele tipo de ensino está diretamente ligado ao ensino de língua como *estrangeira* e não *adicional*. *Adicional* porque a ideia de adicionar, somar, está mais em consonância com uma visão de língua como discurso, nos fazendo refletir sobre a polifonia dos discursos que nos representam e que representamos. *Estrangeira* de uma certa maneira admite o binário nativo/não-nativo, que acredito precisar ser desconstruído. Adiante aprofundo as razões pela minha atual escolha do termo *adicional* em vez de *estrangeira*.

<sup>3</sup> Utilizo aqui o masculino genérico por uma questão de espaço e qualidade de leitura, não pretendo com isso reforçar o modelo masculino como norma padrão. Entendo a necessidade de quebra do uso do gênero gramatical masculino para designar o conjunto de homens e mulheres e até pensei em subverter esta regra colocando todo o texto no gênero feminino, mas acabaria repetindo o mesmo erro de ‘exclusão’, portanto decidi permanecer com o masculino para não causar estranhamento ao leitor e acabar desviando o foco do texto.

<sup>4</sup> Aqui entendido segundo Mignolo (2000) como o local de onde falamos, nossa localização epistemológica. Como afirma Mattos (2018, p.30): “a partir da definição de locus de enunciação, também é possível reconhecer as limitações do nosso próprio pensamento e da nossa própria perspectiva que estão inevitavelmente ligados ao contexto, à história e ao tempo em que vivemos”. Embora não seja possível mudar minha história, mudei o

de fronteira ou *boarder thinking*, o que representaria, na fala de Mignolo (2000), uma tentativa de legitimar perspectivas de grupos marginalizados/subalternos, saindo/se libertando da hegemonia do pensamento dominante. Essa minha tentativa<sup>5</sup> de mudança de perspectiva representa para mim o cerne desta tese.

Por longos anos priorizei uma concepção instrumental de língua, intrinsecamente atrelada à Abordagem Comunicativa, à Abordagem Lexical, ao *Task-based Learning*<sup>6</sup> e ao que estivesse em voga à época. Não pensava em língua articulada às questões filosóficas ou políticas, o pouco que conseguia era vislumbrar algumas ligações às questões culturais e pouquíssimas às sociais. Foi em meio a esta cegueira socio/político/filosófico/histórica que me apaixonei pela Fonologia. Talvez porque buscasse o sotaque perfeito.

Comecei minha caminhada questionando a falta de ensino explícito da Fonologia na escola de línguas onde trabalhava, buscando respostas para minhas inquietações na literatura relacionada ao ensino de língua inglesa, particularmente no livro *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation* de Adrian Underhill (1994). Implementei muitas de suas atividades na minha sala de aula e, posteriormente, escrevi sobre o tema na minha monografia do Curso de Especialização em Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: “O Papel da Pronúncia na Compreensão Oral no Ensino da Língua Inglesa”<sup>7</sup>.

Aprofundi essa pesquisa na minha dissertação de mestrado: “O Papel da Fonologia Frasal<sup>8</sup> na Compreensão Oral no Ensino de Língua Inglesa numa Abordagem Lexical”<sup>9</sup>. Pesquisei os principais processos pós-lexicais (também chamados processos da fala conectada, processos fonológicos automáticos que tornam fronteiras de palavras irreconhecíveis quando da fluidez da língua falada)<sup>10</sup>, que influenciam fundamentalmente a inteligibilidade. Enfatizei o fato dos professores de língua adicional e mesmo dos livros didáticos se basearem muito mais

---

contexto. Por essa razão, falo em deslocamento do meu *lócus* de enunciação, no sentido de deslocamento do meu eixo, direcionamento de olhar para outras perspectivas.

Uso o termo latino *lócus* (com acento) em vez de *locus* (sem acento), como seria a escrita correta em latim, porque estou considerando a sua versão dicionarizada aportuguesada. Como uso a palavra *enunciação* em português considero mais apropriado utilizar o termo latino aportuguesado.

<sup>5</sup> Falo *tentativa de mudança* e não *mudança*, porque considero que este é um processo lento e permanente, que vai se fortalecendo à medida em que eu incorporo mais e mais uma perspectiva crítica em minha prática.

<sup>6</sup> Ensino Baseado em Tarefas.

<sup>7</sup> No original: “The Role of Pronunciation in Listening Comprehension in English Language Teaching”. Universidade Federal de Alagoas, 2004.

<sup>8</sup> Fonologia Frasal, segundo Spencer (1996, p.57) se refere ao conjunto de regras fonológicas que atuam em fronteiras de palavras quando duas ou mais palavras se juntam para formar uma frase na fala conectada.

<sup>9</sup> No original: “The Role of Phrasal Phonology in Listening Comprehension for English Language Teaching Supported by the Lexical Approach”. Universidade Federal de Alagoas, 2009.

<sup>10</sup> Exemplos de processos pós-lexicais: assimilação – quando um som (fonema) muda por causa da proximidade de outro; elisão – o apagamento de fonemas; intrusão – a inserção automática de fonemas para facilitar a ligação entre fronteiras de palavras; ligação ou juntura – a união do fonema final de uma palavra com o inicial da palavra subsequente formando novos blocos e apagando a fronteira entre essas duas palavras.



na língua escrita em detrimento da falada, podendo fomentar uma visão do aprendiz focalizada essencialmente na forma escrita.

Os resultados dessa pesquisa, em termos gerais, apontaram para a instrução explícita dos processos pós-lexicais da língua falada como um instrumento importante no ensino de compreensão oral. No entanto, o que mais me marcou nesse estudo foi identificar a mudança dos aprendizes, pois passaram a perceber a língua de uma perspectiva completamente diferente: uma perspectiva que parte da língua oral como referência, mostrando suas idiossincrasias. Revelando como essa língua é modificada por processos fonológicos que acrescentam sons, derrubam, apagam, unem e/ou misturam fronteiras de palavras, criando blocos que não condizem com a forma escrita onde estas mesmas fronteiras estão clara e definitivamente delimitadas pelos espaços entre as palavras<sup>11</sup>.

A possibilidade de entrar em contato com esses processos visivelmente explicitados nas transcrições fonêmicas<sup>12</sup>, permite ao aluno ‘ver’ a língua falada, ajudando-o a perceber que, muitas vezes, a falha na compreensão oral pode ser ocasionada por desconhecimento de alguns processos fonológicos pós-lexicais e das modificações que operam na língua oral<sup>13</sup>. Além disso, ao perceber que esses processos realmente influenciam a língua falada, tornando-a uma outra<sup>14</sup>, diferente da escrita e ao entender como a língua é processada a nível fonológico, a nossa capacidade de compreensão oral pode ser ampliada.

É o compromisso do sucesso da comunicação finalmente compartilhado pelas partes envolvidas na negociação. Eximindo o aprendiz do peso de acreditar ser sua a total responsabilidade sobre a compreensão da língua falada, mesmo quando os falantes estiverem

---

<sup>11</sup> Um exemplo disso na língua portuguesa é a ‘palavra’ *tadenda* que somente existe na língua oral pois na escrita ficaria ‘*está dentro da*’. ORAL = *tadenda* gaveta ESCRITA= *está dentro da* gaveta (ou de uma forma mais informal: *tá dentro da* gaveta).

<sup>12</sup> Segundo Katamba (1989, p.69): “A transcrição fonêmica (também chamada de TRANSCRIÇÃO AMPLA) mostra apenas diferenças funcionais, ou seja, diferenças entre sons que são usados para distinguir o significado das palavras. (...) A transcrição fonética (também chamada de TRANSCRIÇÃO ESTREITA), por outro lado, é muito mais detalhada e fornece uma representação mais fiel da fala.” A escolha da transcrição fonêmica em vez da fonética se deve ao fato de ser o tipo de transcrição existente nos dicionários e de sua simplicidade atender às necessidades dos aprendizes sem assustá-los com detalhes que levariam muito tempo para serem aprendidos além de não influenciar a inteligibilidade. Transcrição fonética é fundamental para notação e descrição de línguas e transcrição fonêmica para o ensino/aprendizagem delas.

No original: “Phonemic transcription (also called BROAD TRANSCRIPTION) only shows functional differences, i.e. differences between sounds which are used to distinguish word meaning. (...) Phonetic transcription (also called NARROW TRANSCRIPTION) on the other hand, is much more detailed and provide a more faithful representation of speech.” (KATAMBA, 1989, p.69) Tradução minha. **Todas as traduções nesta tese são minhas.**

<sup>13</sup> A ‘palavra’ *tadenda* usada como exemplo na nota de rodapé 11 é uma amostra em português de como processos pós-lexicais modificam a língua falada.

<sup>14</sup> O exemplo do português utilizado na nota de rodapé 11 elucida perfeitamente esta mudança: os processos pós-lexicais sofridos nas fronteiras de palavras modificam a enunciação “*está dentro da gaveta*” na língua escrita para “*tadenda gaveta*” na oral.

ausentes no momento da enunciação como é o caso das atividades de compreensão oral às quais os aprendizes se submetem constantemente durante as aulas.

A minha dissertação de mestrado foi virando livro nos primeiros anos que passei a lecionar na universidade pública (a partir de fevereiro de 2010). Livro pronto, revisado, quase publicado. No entanto, meu livro foi me parecendo inacabado, incompleto, à medida em que a universidade foi trazendo o Letramento Crítico e a possibilidade de outros olhares. Fui redesenhando meu olhar e, nessa mudança, inquietei-me profundamente com a incompletude do meu livro, que somente contemplava a operacionalidade da língua. Era como se eu precisasse acrescentar à visão saussureana<sup>15</sup> que pautou o livro, uma visão bakhtiniana<sup>16</sup>, contemplando também a língua como discurso dentro do ensino da Fonologia na sala de aula de língua estrangeira, em consonância com o Letramento Crítico. Mas como fazê-lo?

Isso acontecia ao mesmo tempo em que começava a lecionar as primeiras turmas de Fonologia da língua Inglesa como parte do meu Plano de atividades Pedagógicas<sup>17</sup> (PAA) e que ressignificava minha prática em sala de aula de língua inglesa à luz do Letramento Crítico, passando de língua estrangeira para adicional<sup>18</sup>. A Fonologia continuava sendo o centro das minhas pesquisas, porém o Letramento Crítico me fez aos poucos passar de Ur (1996), Scrivener (1994), Brown (1994), Richard e Rogers (1996), que trabalham língua dentro de uma Abordagem Comunicativa, ou seja, focada no ensino das funções comunicativas, para Pennycook (1999, 2007, 2010), Janks (2010, 2012, 2013, 2017), Kope e Kalantzis (2006, 2016), Menezes de Souza (2011), Souza Santos (2010), Monte Mór (2013) e muitos outros autores pós-estruturalistas.

Até então, pela minha extensa experiência em escolas de línguas que atendiam a um público privilegiado financeiramente, eu havia adotado e acreditava que a Abordagem Comunicativa atendia aos meus interesses e dos meus alunos. No entanto, não refletia sobre o lado social e político da língua. Foi através de leituras de artigos e participação em congressos, seminários, simpósios, palestras, além de conversas com pesquisadores que trabalhavam na área como, por exemplo, o orientador desta tese, que comecei a entrar em contato com o Letramento Crítico<sup>19</sup>. Passei então a refletir sobre a importância da criticidade na sala de aula

<sup>15</sup> De Ferdinand de Saussure, considerando uma visão positivista, estruturalista, de língua como aparato técnico.

<sup>16</sup> De Mikhail Bakhtin, considerando uma visão de língua como discurso, pautada por um sujeito socio-histórico.

<sup>17</sup> O Plano de Atividades Pedagógicas visa fazer uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão e é documento obrigatório em concurso público para magistério superior. O plano deve contemplar desenvolvimento de atividades em pelo menos duas das quatro funções principais: ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão.

<sup>18</sup> Adiante explico essa transição.

<sup>19</sup> Esclareço que o meu contato com o Letramento Crítico não suprimiu a minha prática com a Abordagem Comunicativa, pois percebi que “atividades comunicativas poderiam facilmente incorporar o letramento crítico, acrescentando-se a elas uma nova fase, na qual uma das etapas anteriores pudesse servir de insumo para a

de língua estrangeira e, conseqüentemente, a repensar a minha prática e a minha própria visão de língua, passando gradativamente a incluir um pouco de criticidade às minhas aulas de inglês como língua estrangeira ao adicionar problematizações que levassem a uma reflexão crítica.

Enquanto isso, em Fonologia, fui passando de Underhill (1994), que escreve para professores de língua inglesa, para autores mais teóricos, como Spencer (1996), Hayes (2009), Katamba (1989), Bisol (2005), Roach (2000), dentre outros, numa tentativa de entender mais profundamente os pressupostos teóricos que embasam os conhecimentos de Fonética e Fonologia. Porém, nas minhas aulas de Fonologia da Língua Inglesa, ainda continuava dentro de uma visão puramente técnica, estruturalista de língua.

Vale ressaltar que este contato com a teoria da Fonética e da Fonologia tem sido extremamente fértil para a minha formação e que ainda tenho muito a trilhar e a aprender acerca de suas teorias, porém, o Letramento Crítico traz outras perspectivas que, em minha concepção, também devam ser incorporadas a este ensino. Perspectivas que possibilitam reflexões sobre o papel social e político da língua e sobre a naturalização de certos conceitos “como representações construídas da ordem social, servindo aos interesses de alguns às custas dos outros”<sup>20</sup> (JANKS, 2010, p.36).

Fica, portanto, impossível não questionar e refletir sobre a importância e o possível impacto do Letramento Crítico no ensino de Fonologia quando os dois caminham dentro da sua própria prática. Comecei então a adicionar questionamentos a alguns pontos elencados por mim no mestrado e conseqüentemente no meu livro. Dentre eles: no ensino de fonética/fonologia segmental/suprasegmental, quem seria meu modelo? Por quê? A favor de quem? Como sair da dualidade americano/britânico? Se o que realmente importa é a inteligibilidade, quem a atribui? Falante? Ouvinte? Como essa negociação acontece? Como trabalhar a (des)construção de sentidos engendradas pelos processos prosódicos? Como a experimentação da prosódia como instrumento de criação de sentidos diversos pode afetar a visão de língua do aluno? Como trabalhar com Fonologia numa perspectiva crítica?

Enquanto refletia sobre essas questões, comecei a perceber a baixa representatividade de pesquisas, relacionadas ao ensino explícito de fonologia nas aulas de línguas adicionais, nos eventos dos quais participava. Na tabela seguinte (Tabela 1) apresento alguns desses eventos nos últimos sete anos (no período de 2012 a 2019), o quantitativo de pesquisas apresentadas

---

problematização essencial à crítica social. Ou seja, a metaconversa eliciada pela atividade poderia servir tanto para o desenvolvimento da competência comunicativa quanto para o desenvolvimento da consciência crítica – fins complementares, porém distintos.” MATTOS e VALÉRIO (2010, p.149)

<sup>20</sup>No original: “to reveal them as constructed representations of the social order, serving the interests of some at the expense of the others”. (JANKS, 2010, p.36).

durante cada evento e a quantidade de pesquisas que estavam diretamente relacionadas à fonologia e ensino de línguas adicionais. No entanto, devo salientar que foram computadas somente as apresentações relativas à fonologia e ensino, portanto foram descartadas as relacionadas à fonologia que tratavam de descrição de língua (a grande maioria relacionada ao português ou às nossas línguas indígenas), ficando apenas aquelas que estavam diretamente relacionadas ao ensino das línguas adicionais – inglês e espanhol<sup>21</sup>.

Ano	Evento	Total de Pesquisas no Evento (comunicações, mesas-redondas, palestras, pôsteres e mini-cursos)	Pesquisas relacionadas à Fonologia e Ensino
2012	Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita	443	2
	VI Encontro Regional de Linguística	45	1 <sup>22</sup>
2013	IV Colóquio Brasileiro da Prosódia da Fala	46	1
2014	IV Congresso Internacional da Abrapui (Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês)	316	2
2015	International Congress of Critical Applied Linguistics (Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica)	433	1
	V Colóquio de Prosódia da Fala	45	2
2016	II Encontro Regional de Linguística	101	3
	XXVI Jornada do Gelne (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste)	1334	11
	III Colóquio em Letras e Linguística XII Seminário Discente	76	1
2017	I Encontro Regional de Letras/Espanhol	61	4
	18th World Congress of Applied Linguistics Innovations and Epistemological Challenges in Applied Linguistics AILA <sup>23</sup>	1576	19
2018	XXVII Jornada do Gelne (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste)	704	6
2019	Abralín 50	511	24
	Enala – Encontro Nacional de Linguística Aplicada	374	4 <sup>24</sup>

Tabela 1 – Quantitativo de pesquisas relacionadas ao ensino explícito de Fonologia das línguas inglesa ou espanhola como língua adicional em eventos científicos, no período de 2012 a 2019.

Usando esses dados como um pequeno recorte, percebe-se o quanto a Fonologia parece estar distanciada da sala de aula de língua adicional. Além disso, quando aparece, como na maioria das pesquisas apresentadas nesses eventos, é como instrumento para melhorar a

<sup>21</sup> Não foi considerado o ensino de português como língua adicional.

<sup>22</sup> Onde aparece apenas uma apresentação significa que eu era a única a falar sobre o assunto, com exceção do IV Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala no qual participei de um minicurso.

<sup>23</sup> Submeti trabalho e foi aceito, porém não pude ir por problemas de saúde. Não considerei meu trabalho aqui.

<sup>24</sup> Dois dos trabalhos foram apresentados por mim.

pronúncia tendo como ideal o falante nativo, seja na avaliação da produção de oclusivas, fricativas, plosivas, *clusters*, etc, por falantes de português como língua materna, seja na análise da prosódia, principalmente entoação, ou dos erros cometidos pelos aprendizes. A Fonologia dentro de uma visão de língua essencialmente estruturalista.

Quando entramos no campo da Linguística Aplicada Crítica, esse distanciamento fica ainda mais preocupante. Como podemos ver na tabela anterior, fui a única a apresentar pesquisa relacionada à fonologia no Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica. À época comentei esse fato durante a minha apresentação somente para ouvir de uma pesquisadora que as pessoas que trabalham com fonologia têm os eventos delas mesmas. Como se a fonologia não pudesse ter nenhuma ligação com a Linguística Aplicada, muito menos com a Crítica.

Ironicamente, naquela mesma semana, no V Colóquio de Prosódia da Fala, percebi que havia somente dois trabalhos relativos a ensino, o meu e um outro que pesquisava uma maneira, através da repetição, de fazer o aprendiz produzir a prosódia semelhante a do falante nativo. A sensação que tive foi a de que eu não fazia parte de nenhum dos grupos, no de Linguística Aplicada Crítica, a Fonologia era vista como estruturalista, sem espaço para se falar em criticidade; no de Prosódia, a sala de aula de língua adicional parecia ser lugar distante.

Seguindo caminho semelhante, Derwing e Munro (2005) fizeram um apanhado das pesquisas relacionadas ao ensino de pronúncia<sup>25</sup> na sala de aula de língua adicional e seus resultados apontaram para a marginalização desse ensino na Linguística Aplicada, chamando a atenção para a necessidade de estudos pedagógicos que façam circular a teoria fonética<sup>26</sup> desenvolvida e publicada em revistas científicas. Mencionam a enorme quantidade de pesquisas que têm como foco percepção e produção de fala publicadas por revistas como *Journal of the Acoustical Society of America*, *Journal of Phonetics* e *Language and Speech* que não foram citadas ou interpretadas em publicações direcionadas a docentes do ensino de língua adicional.

Sugerem, dentre outros motivos pelos quais tais pesquisas não encontraram espaço na sala de aula, o fato de o professor necessitar de conhecimento teórico mais aprofundado de fonética, pois a falta dele torna muitas vezes as pesquisas inacessíveis. Outrossim, pesquisas feitas em laboratório podem parecer não ter aplicação prática na sala de aula. Derwing e Munro (2005) então afirmam que linguistas aplicados deveriam se responsabilizar por fazer esta ponte entre a teoria e a sala de aula criando material baseado nessas pesquisas.

---

<sup>25</sup> Os autores se referem ao ensino de pronúncia nativa (de uma maneira geral, não especificam a variedade) para não-nativos.

<sup>26</sup> Os autores se referem especificamente à fonética, não mencionam fonologia, apesar de mencionarem o distanciamento de pesquisas em entoação e da produção de material para a sala de aula.

Percebe-se, no entanto, que mais uma vez se trata de pesquisas direcionadas à percepção e produção da fala, o que, de uma certa maneira cai na operacionalidade da língua, deixando de lado a sua dimensão sócio-histórica. O que esta tese propõe vai além de trazer as descobertas da fonologia para a sala de aula. Propõe trazer a fonologia dentro de uma visão de língua como discurso e, portanto, provocar reflexões sobre o seu papel na construção de sentidos de um texto oral e a possibilidade de se tornar uma aliada na luta contra o colonialismo, o preconceito linguístico, dentre outras coisas.

Quando proponho uma Fonologia que considere a língua como discurso, pretendo trazer a perspectiva dialógica bakhtiniana para o ensino da fonologia em sala de aula de língua adicional. Ao refletirmos sobre esse ensino, como já foi dito anteriormente, percebemos que ele está fundamentado em uma visão puramente operacional de língua, dentro de uma perspectiva de língua como estrutura. O que se trabalha é a tentativa de aparelhar aprendizes com elementos que os permitam reproduzir e compreender<sup>27</sup> o sotaque do nativo. O foco é na comunicação, concebida como transmissão de mensagens de um emissor a um receptor.

É como se a língua fosse apenas uma sequência de sinais que é transmitida para ser decodificada por alguém, língua considerada estrutura e não discurso. Para Bakhtin todo discurso é dialógico, é produto do diálogo entre interlocutores e do diálogo entre discursos. Essa perspectiva dialógica parece inexistente no ensino da fonologia, pois para que seja concebido como tal, esse ensino precisa levar em conta a noção de sujeito social, “caracterizado por pertencer a uma classe social e em que dialogam os diferentes discursos da sociedade” (BARROS, 1996, p. 28).

Quando concebo língua como discurso nessa perspectiva dentro do ensino da fonologia, considero a influência dos processos fonológicos na manutenção de discursos hegemônicos, na modificação dos sentidos do discurso, na negociação de significados, na estigmatização de variações linguísticas, dentre muitos elementos que não são considerados em uma visão de língua como estrutura. Parto, portanto, de uma perspectiva dialógica, ou seja, “o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2008, p.19)

Desse modo, os processos fonológicos que modificam sentidos em um discurso dialogam com uma infinidade de outros discursos, de preconceito, de hegemonia, de estigmatização, de negociação, de ressemiotização, de (des)construção de sentidos diversos. Conceber o ensino da

---

<sup>27</sup> Na minha dissertação de mestrado, procurei mostrar a importância do ensino explícito da fonologia para melhorar a capacidade do aprendiz de compreensão de um texto oral falado pelo nativo.

fonologia nessa perspectiva traz a complexidade das relações dialógicas existentes na nossa fala, tanto entre interlocutores como entre discursos.

Barros (1996, p.28) afirma que “o dialogismo interacional de Bakhtin desloca o conceito de sujeito, isto é, ele perde o papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico”. Considerando que, como afirma Barros (1996) existe um cruzamento das definições de dialogismo: a de diálogo entre interlocutores e a de diálogo entre discursos, acredito que podemos considerar aqui um processo recursivo que dialoga com o princípio da recursão organizacional de Morin (2005). Dentro desse princípio, “a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz” (MORIN, 2005, p.74). É esse jogo de interações que precisa ser reconhecido no ensino de fonologia, para que possamos refletir como o enunciado é construído e como dialoga com outros enunciados que o ressemiotiza.

Em vista de tudo que foi dito anteriormente, esclareço que não pretendo criticar pesquisas que procuram explicar/descrever o lado estrutural da língua, pois sua contribuição tanto para a descrição de línguas como para o ensino de língua adicional é de fundamental importância. Porém, o meu estranhamento se deve ao vazio que se encontra quando se quer focar mais especificamente em uma visão da língua como discurso, prática social, dentro do ensino da fonologia na sala de aula de língua adicional. Vazio este que pretendo chamar a atenção e começar a preencher com esta tese.

Buscando publicações de pesquisas nesta área, fiz um apanhado dos últimos dez anos da Revista TESOL Quarterly - entre março de 2009 e dezembro de 2019. Essa revista foi escolhida por ser importante no âmbito do ensino de língua inglesa como língua adicional, circulando por diversas instituições, atingindo grande parte dos profissionais da área, pesquisadores ou não. A revista também foi escolhida por publicar autores que fazem parte do embasamento teórico desta tese como Canagarajah (2012<sup>28</sup>), Kumaravadivelu (2016), Pennycook (1999), Menezes de Souza (2005), Phillipson (2009), Van Leeuwen (2015) dentre outros.

Das pesquisas publicadas, foram computados todos os artigos que tinham relação direta com fonologia e ensino de língua adicional. Os que tratavam de descrição de línguas não foram considerados pois além de se concentrarem apenas na operacionalidade da língua não estavam ligados ao ensino. Também ficaram de fora os de casos específicos, como por exemplo “Percepção de sons por aprendizes cantoneses de inglês como segunda língua”<sup>29</sup>, pois tratavam

---

<sup>28</sup> Teve pelo menos um artigo publicado na TESOL Quarterly naquele ano.

<sup>29</sup> No original: “Perception of speech sounds by Cantonese ESL learners”.

de peculiaridades relativas a determinados aprendizes (no caso citado: os chineses) relacionadas ao ensino apenas indiretamente.

Os artigos que versavam sobre falantes nativos ou não nativos que discutiam construção de identidade, discriminação ou atitudes em relação ao nativo foram descartados, pois não tinham ligação direta com o ensino da fonologia. Todavia, foram computados aqueles que tratavam de percepção influenciada pela pronúncia e de atitudes relacionadas às variedades de sotaques, por causa de sua relação estreita com o ensino de língua adicional.

Na tabela, em seguida, podemos ver os resultados destes quantitativos:

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de artigos publicados no ano	52	35	40	40	53	37	42	47	42	50	43
Artigos relacionados à fonologia e ensino de línguas adicionais	0	1	0	3	0	3	0	2	4	0	1

Tabela 2 – Quantitativo de pesquisas relacionadas ao ensino explícito de Fonologia da língua inglesa como língua adicional publicadas na revista TESOL Quarterly entre os anos de 2009 e 2019 (setembro).

Refletindo sobre os dados acima, constatei que nos últimos dez anos houve uma baixa representatividade de artigos relativos à fonologia e ensino<sup>30</sup> na revista em questão. Mesmo desconsiderando os dados numéricos, percebe-se que a maioria dos artigos publicados está relacionada aos aspectos operacionais da língua, seja descrevendo aspectos fonéticos/fonológicos, ou comparando a produção do aluno com a do nativo, o que legitima a supremacia da produção desse último.

No entanto, apesar disso, o que chama a atenção é a recorrência de publicações de pesquisas sobre a dicotomia nativo/não-nativo, enfatizando a necessidade de inteligibilidade em vez de cópia de modelos nativos, o que sinaliza a importância de promover uma maior reflexão sobre essa perspectiva no ensino de fonologia nas salas de aula de língua adicional. Considero esse fato um pequeno passo em direção à tentativa de refletir sobre as possibilidades de imprimir a esse ensino uma vertente que aponte para a indissociabilidade entre a língua e as relações sociais existentes em todo discurso.

Ademais, tais artigos legitimam a necessidade de colocar em pauta o ensino de fonologia dentro de uma perspectiva que leva em consideração todas as variedades de sotaques, não somente as dominantes como a americana e a britânica, ampliando também horizontes à medida

<sup>30</sup> Um total de 14, em um universo de 481, o que equivale a 2,9% dos artigos publicados em dez anos.



em que discutem a legitimidade da autoridade do nativo como modelo a ser seguido. Esse é um assunto que já vem sendo discutido há décadas (Kachru, 1998; Seidlhofer, 2011; Jenkins, 2000; McKay, 2002; Graddol, 2006; Kumaravadivelu, 2012, Rajagopalan, 2013, entre outros), e Kramersch (1993, p. 49) há mais de 25 anos já afirmava: “A noção de um falante nativo genérico ficou tão diversificada que perdeu sentido”<sup>31</sup>.

Todavia, as questões: quem seria este falante nativo? qual o modelo a ser copiado?, que nas aulas de fonologia da universidade, há muito também perderam o sentido (pois a desmistificação de uma língua nativa, homogênea, ocupa espaço importante nas discussões), são ainda muito atuais nas salas de aula de inglês como língua adicional. Nessa sala de aula, paradoxalmente, ainda se busca um modelo atrelado ao padrão nativo, principalmente britânico ou americano, como se a não escolha de uma dessas variações implicasse em falar errado, desvalorizando a variação usada.

Se estamos formando professores de inglês como língua adicional, me pergunto onde este elo está se perdendo? Por que a teoria aprendida na universidade parece não estar encontrando eco na sala de aula fora dela?

Além disso, a valorização do falante nativo ainda se inscreve na discriminação do professor não-nativo como atestam os estudos de Holliday e Aboshiha (2009), sobre a negação desse preconceito que estaria relacionado a um certo *racismo* dentro da sociedade ocidental. *Racismo* definido pelos pesquisadores em consonância com Delanty, Jones, & Wodak (2008)<sup>32</sup> como a noção de superioridade com relação a Outro<sup>33</sup> grupo que seja considerado deficiente. No caso aqui tratado, este Outro grupo seria o dos professores não-nativos.

Holliday e Aboshisha (2009) chamam, portanto, a atenção para a importância da pesquisa qualitativa crítica para revelar este *racismo* velado nas entrelinhas dos discursos de profissionais e instituições de ensino de língua adicional. Os autores atentam para o fato de que pesquisas inscritas dentro de uma visão positivista tendem a negar tal preconceito, justificando falta da verificação empírica necessária para ser validado cientificamente.

Esta ideologia que advoga a superioridade do nativo, além de estar indubitavelmente presente no discurso de propagandas de cursos de línguas, e conseqüentemente nas salas de

---

<sup>31</sup> No original: “The notion of a generic native speaker has become so diversified that it has lost its meaning.” (KRAMSCH, 1993, p. 49)

<sup>32</sup> DELANTY, G., JONES, P. e WODAK, R. Introduction: Migration, discrimination and belonging in Europe. In: DELANTY, G., JONES, P. e WODAK, R. (Eds.), **Identity, belonging and migration** (pp. 1–20). Liverpool: Liverpool University Press, 2008.

<sup>33</sup> *Outro* com inicial maiúscula no original. No original: “racism may no longer be associated with colour, now recognised as an indefinable notion, but with any Other group which is imagined to be deficient.” (HOLLIDAY e ABOSHISHA, 2009, p. 670)

aula, legítima esta superioridade através de uma perspectiva subalterna do profissional não-nativo. Submissão essa que se inscreve na incessante tentativa desse profissional em ajustar seu sotaque aos padrões do modelo nativo que, na maioria das vezes, se resume à dicotomia americano/britânico, fortalecendo enormemente a hegemonia dessas variações de prestígio.

São questões que validam essa busca incansável de um sotaque que nos aproxime do falante nativo, o que de acordo com o ‘senso comum’ aumentaria consequentemente o nosso valor de mercado. Valor esse que pode ter sido/ser legitimado por inúmeras abordagens e metodologias ao longo da história do ensino de língua adicional e, como afirma Rajagopalan (2013, p. 156), “é preciso ter clareza de que, se muitas delas são formuladas tendo como fulcro a figura do “falante nativo”, não é de estranhar que elas apenas atendam a interesses dos povos que se acham os donos da língua.” Dessa maneira não podemos dissociar a reverência ao falante nativo das questões políticas que o representam, entendendo que a construção da importância do falante ideal nativo como referência tem muito mais relação com questões políticas do que linguísticas *per se*.

Outro ponto importante enfatizado por McKay (2002) é o fato de que o enaltecimento dos padrões nativos desconsidera quase totalmente a identidade e cultura local, além de discriminar falantes não-nativos quando comparados a nativos com níveis semelhantes de proficiência. Na minha experiência como professora em escolas de línguas lecionando níveis avançados, senti na pele esse tipo de preconceito, tendo muitas vezes que provar para os alunos meu conhecimento de língua até conquistar o respeito e reconhecimento deles, o que o professor nativo, independentemente de seu conhecimento teórico, pedagógico e linguístico, recebia gratuitamente e imediatamente.

Tratando das diferenças entre professores nativos e não-nativos no tocante a instrução explícita de fonética/fonologia, Levis et al. (2016) pesquisaram o efeito da língua materna de dois professores (nativo e não-nativo) no desenvolvimento da pronúncia e compreensão oral de seus alunos, utilizando as mesmas atividades de pronúncia em suas respectivas turmas durante seis meses. Ao final desse tempo dois examinadores nativos avaliaram a fala dos alunos nos quesitos sotaque e compreensibilidade.

Os resultados foram bastante similares entre as duas turmas mostrando que o sucesso na instrução explícita da fonologia depende muito mais do conhecimento do professor do que da pronúncia nativa. No entanto, segundo os autores, aprendizes de ambos os grupos afirmaram que confiavam muito mais no professor nativo: “Eles pareciam acreditar que ter um professor nativo de alguma forma resultaria em uma melhoria maior pois “pegariam” a pronúncia da

mesma maneira que se pega um resfriado, apenas através da exposição.”<sup>34</sup> (LEVIS et al., 2016, p. 916)

Kumaravidavelu (2012, p.15) destaca o fato de que apesar das inúmeras vezes que tratam de imperialismo linguístico, decolonialismo, importância do conhecimento e cultura local, etc, estarem ressoando dentro do campo da Linguística Aplicada por mais de duas décadas, a episteme do falante nativo ainda se inscreve nas metodologias de ensino de língua adicional, em muitas teorias, nas nossas práticas, nas publicações, no mercado de trabalho e, devo complementar, na fonologia dentro do ensino de língua adicional.

Nos últimos anos, inúmeras pesquisas foram feitas sobre as novas modalidades de inglês que estão surgindo no mundo inteiro (variedades multilíngues<sup>35</sup>), subvertendo a propriedade do falante monolíngue nativo como referência fonético/fonológica para o ensino de língua adicional. Alguns autores como Jenkins (2000, 2009), McKay (2003), Seidlhofer (2011), entre outros, sugerem a legitimação da variação chamada EIL (English as an International Language<sup>36</sup>) que estaria surgindo da comunicação entre falantes não-nativos de inglês como língua adicional.

Dentro dessa variação, Jenkins (2000, p. 11) sugere ELF (English as a Lingua Franca<sup>37</sup>) e tenta fazer um apanhado dos aspectos relativos à pronúncia, entre as variações multilíngues, que são determinantes para a inteligibilidade, tentando delimitar um núcleo comum que chama de ‘Lingua Franca Core’ e que seria o responsável pela inteligibilidade internacional no tocante à fonologia. A autora procura determinar este núcleo comum não apenas analisando as similaridades entre as variações mas também as diferenças, além de identificar quais áreas fonológicas são mais importantes para a inteligibilidade e têm mais potencial para serem ensinadas através da instrução explícita, e quais áreas deveriam ser deixadas para que os alunos aprendam por si mesmos pois não representam perigo para a inteligibilidade.

Jenkins (2000, p. 11) preconiza a necessidade de buscar “o padrão mínimo de inteligibilidade mútua”<sup>38</sup>, defendendo a relevância de almejar inteligibilidade internacional em vez de cópia do modelo nativo. Segundo a autora: “o inglês como língua franca, sugere que

---

<sup>34</sup> No original: “They seemed to believe that having an NEST would somehow result in greater improvement by “catching” pronunciation in much the same way one catches a cold, through exposure alone.” (LEVIS et al., 2016, p. 916)

<sup>35</sup> Aqui consideradas as variações que são resultado da influência de duas línguas em contato, a do aprendiz e a língua inglesa como língua adicional.

<sup>36</sup> Inglês como Língua Internacional.

<sup>37</sup> Inglês como Língua Franca.

<sup>38</sup> No original: “minimum standards of mutual intelligibility” (JENKINS, 2000, p.11).

“misturar” línguas é aceitável (...) e, portanto, não há nada inerentemente errado em reter certas características da língua materna, como o sotaque.”<sup>39</sup> (JENKINS, 2000, p.11).

A perspectiva de surgimento de uma variação internacional é, no entanto, muito criticada por vários pesquisadores, dentre eles Pennycook (2007) que considera inglês como língua internacional um mito, Holliday (2009) para quem não acrescenta nada além de uma mudança de terminologia e Phillipson (2009, p.338) que afirma que seria “considerar equivocadamente a língua como neutra, livre de laços culturais e servindo a todos de maneira igualitária”<sup>40</sup>, além de alertar:

A promoção do inglês “global” é um projeto (torna o inglês a língua padrão internacionalmente e cada vez mais intranacionalmente), para o qual os processos tendem a ser normalizados e legitimados por entusiastas<sup>41</sup> políticos, acadêmicos e educacionais (defesa<sup>42</sup> e pedagogia inapropriadas), que servem para consolidar produtos (normas linguísticas anglo-americanas, com variação local). A desapropriação do capital linguístico, cujo uso ou aprendizagem subtrativo promove meios para que o inglês ocupe o espaço que antes era ocupado pela língua nacional ou pela língua materna. (PHILLIPSON, 2009, p.338<sup>43</sup>)

Neste estudo não entro no mérito desta questão de legitimação de inglês como língua franca ou internacional, embora concorde com os que criticam o termo e tenha colocado isso em pauta nas minhas aulas de fonologia e de língua inglesa. No entanto, entendo que a criação de um inglês internacional que possa dar conta de todas as variações existentes, além de ser empreitada extremamente complexa, senão impossível, se levarmos em conta a infinidade de variações multilíngues que existem, correria o sério risco de acabar valorizando algumas dessas variações em detrimento de outras, imprimindo uma falsa ideia de homogeneização, e, conseqüentemente, criando uma outra espécie de língua padrão hegemônica, promovendo exatamente as diferenças contra as quais tentou lutar.

Por essa razão e por serem infinitas as possibilidades de contato entre línguas, além do fato de que as mudanças continuariam ocorrendo nessa nova língua franca hegemônica (se

<sup>39</sup> No original: “‘mixing’ languages is acceptable (...) and thus there is nothing inherently wrong in retaining certain characteristics of the L1, such as accent.” (JENKINS, 2000, p.11).

<sup>40</sup> No original: “falsely assuming that the language is neutral, free of cultural ties, and serves all equally well.” (PHILLIPSON, 2009, p.338)

<sup>41</sup> No original: *cheerleaders* – líderes de torcida.

<sup>42</sup> No original: *advocacy* – não tem tradução em português, significa a veemente defesa de uma causa, com manifestações, abaixo-assinados, intervindo nas políticas públicas.

<sup>43</sup> No original: “The promotion of “global” English is a project (making English the default language internationally and increasingly intranationally), for which the processes tend to be normalized and legitimated by political, scholarly, and educational cheerleaders (inappropriate advocacy and pedagogy), which serve to consolidate products (Anglo-U.S. linguistic norms, with local variation). Linguistic capital dispossession, which subtractive language learning or use promotes, means that English takes over space that earlier was occupied by the national language or the mother tongue.” (PHILLIPSON, 2009, p.338)

considerarmos a possibilidade de vir a existir tal língua, mesmo assim seria impossível impedi-las) e por uma busca de solução que promova uma maior equidade entre as variações, sejam elas monolíngues ou multilíngues, concordo com Canagarajah (2013) quando urge a necessidade de desenvolver estratégias de negociação para dar conta dessas variações multilíngues e monolíngues em vez de eleger um modelo, seja ele do nativo ou o internacional.

Em vez de se concentrar em uma única língua ou dialeto como alvo da aprendizagem, os professores precisam desenvolver uma disposição nos alunos para se envolverem com os repertórios necessários para as zonas de contato transnacionais. Embora ingressar em uma nova comunidade de fala fosse o objetivo da pedagogia tradicional, agora os professores têm que treinar<sup>44</sup> os alunos para transitar entre as comunidades, negociando recursos semióticos móveis em zonas de contato. Para este fim, eles têm que se concentrar mais em estratégias de negociação, em vez de na forma. Ou melhor, eles devem tratar a forma como negociável<sup>45</sup>. (CANAGARAJAH, 2013 p. 191/192)

Considero essa ideia de desenvolvimento de estratégias de negociação necessária também no campo da fonologia dentro do ensino de inglês como língua adicional, na medida em que uma visão reducionista e determinista de modelo nativo favorece a hegemonia das variações dominantes. Ao tratar a língua como negociável, deslocamos nosso foco do centro, aqui considerado dentro do modelo apresentado por Kachru<sup>46</sup> (1982), no qual o nativo ocupa a posição principal e é considerado provedor das normas a serem seguidas, para que possamos em um movimento centrífugo legitimar as variações que parecem ser consideradas subalternas e inferiores que ocupam a periferia.

<sup>44</sup> No original *train*, por esta razão traduzi como *treinar*, embora eu prefira o termo *empoderar*, pois treinar me parece repetir um modelo sem refletir sobre ele, o que vai de encontro ao que o autor afirma.

<sup>45</sup> No original: “Rather than focusing on a single language or dialect as the target of learning, teachers have to develop a readiness in students to engage with the repertoires required for transnational contact zones. While joining a new speech community was the objective of traditional pedagogy, now teachers have to train students to shuttle between communities by negotiating mobile semiotic resources in contact zones. To this end, they have to focus more on negotiation strategies, rather than on form. Or rather they should treat form as negotiable.” (CANAGARAJAH, 2013 p. 191/192)

<sup>46</sup> No modelo de Kachru (1982), a língua inglesa e suas variações ficariam situadas em três círculos concêntricos: o primeiro círculo central corresponderia às variações de nativos, como as britânicas e inglesas, esse seria o círculo responsável pelo estabelecimento do modelo a ser seguido, o provedor das regras; no círculo seguinte estariam as variações de onde a língua foi introduzida forçosamente pelos colonizadores ingleses, como a indiana e a nigeriana; no círculo mais exterior estariam as variações multilíngues, resultado do contato do inglês com a língua local, onde seria estudado como língua adicional. Escolhi fazer uma analogia com este modelo porque, embora ele esteja sendo atualmente bastante criticado por estabelecer a supremacia dos falantes nativos colocando-os como centro de tudo e, portanto, legitimando sua dominação sobre os *Outros*, ainda é um modelo que se encaixa perfeitamente com a episteme muito em voga no ensino de língua adicional que ainda insiste na supremacia do nativo. Para uma perspectiva mais crítica, em direção a uma *quebra epistêmica* desta hegemonia, sugiro ler Schmitz (2014) que faz uma reflexão sobre a relação entre o enfoque nos círculos de Kachru e o preconceito com relação ao não-nativo, aos imigrantes, à falta de respeito com os direitos linguísticos e culturais das minorias e a hegemonia da língua inglesa em relação às outras línguas.

Compactuando com as pesquisas que visam empoderar essa periferia subjugada, Keng e Moran (2014) conduziram um estudo em falantes avançados de inglês como língua adicional de diversas nacionalidades em testes orais de proficiência. Foram identificados os tipos de erros fonológicos usando análise do peso funcional (*Functional Load*<sup>47</sup>) dos segmentos, baseada na influência exercida acerca do julgamento dos examinadores quando determinavam a proficiência oral na língua inglesa. Os resultados indicaram que os altos desempenhos nesses testes não estão relacionados à total conformidade com o modelo do falante nativo mas à inteligibilidade, independente da presença de um sotaque estrangeiro. Isso ressalta ainda mais o fato discutido por Canagarajah (2013) de que a capacidade de negociação (no caso da pesquisa de Keng e Moran (2014), a capacidade de negociar uma comunicação eficiente apesar do sotaque) é muito mais produtiva do que o foco somente na cópia de modelos pré-estabelecidos.

De fato, Canagarajah (2006), considera irrelevante a discussão ainda vigente de qual modelo deva ser usado em testes internacionais de proficiência: o internacional baseado no EIL (Inglês como Língua Internacional), ou o dominante americano/britânico. Tomando como prerrogativa a necessidade de transitar em tantos modelos monolíngues e multilíngues, tanto por nativos como não-nativos, Canagarajah (2006, p.229) propõe a revisão do paradigma dominante de avaliação, sugerindo que o foco seja colocado em “estratégias de negociação, desempenho situado<sup>48</sup>, repertório comunicativo e consciência linguística”<sup>49</sup>. Sugere também uma mudança na noção de proficiência baseada em normas gramaticais ou em características

---

<sup>47</sup> Segundo os autores: “para refletir a hierarquia de erros fonêmicos, características segmentais são frequentemente discutidas em termos de pesos funcionais (Functional Loads - FL); isto é, a classificação dos contrastes segmentais de acordo com seu desempenho na pronúncia inglesa (Brown, 1991, pp. 71-86; Catford, 1987, pp. 89-90). De acordo com a teoria FL, alguns erros segmentares são “piores” que outros; isto é, eles são mais propensos a afetar a compreensão dos ouvintes. Por exemplo, a fricativa interdental (tanto sonora quanto surda) tem um peso funcional relativamente baixo; portanto, se os falantes de L2 pronunciarem they como dey, inteligibilidade não deve ser afetada.” (DERWING e MUNRO, 2005, p.177)

No original: “reflecting the hierarchy of phonemic errors, segmental features are often discussed in terms of functional loads (FL); that is, the rank of segmental contrasts according to their performance in English pronunciation (Brown, 1991, pp. 71–86; Catford, 1987, pp. 89–90). According to the FL theory, some segmental errors are “worse” than others; that is, they are more likely to affect listeners’ comprehension. For example, the interdental fricative (both voiced and voiceless) has a relatively low functional load; therefore, if L2 speakers pronounce they as dey, intelligibility should not be affected.” (DERWING e MUNRO, 2005, p.177)

<sup>48</sup> Considero que Canagarajah se refere a desempenho situado (situated performance) dentro da teoria de aprendizagem situada (situated learning), assim definida por Clancey (1995, p.49): “A teoria da aprendizagem situada afirma que o conhecimento não é uma coisa ou um conjunto de descrições ou coleções de fatos e regras. (...) O conhecimento humano deve ser visto como uma capacidade de coordenar e sequenciar o comportamento, de se adaptar dinamicamente a circunstâncias variáveis.”

No original: “The theory of situated learning claims that knowledge is not a thing or a set of descriptions or collection of facts and rules. (...) Human knowledge should be viewed as a capacity to coordinate and sequence behaviour, to adapt dynamically to changing circumstances.” (CLANCEY, 1995, p.49):

<sup>49</sup> No original: “focus on strategies of negotiation, situated performance, communicative repertoire, and language awareness.” (CANAGARAJAH, 2006, p.229)

abstratas (aqui podemos incluir as fonológicas), para uma “proficiência em pragmática<sup>50</sup>” (CANAGARAJAH, 2006, p. 233).

Ademais, esse autor sinaliza para o fato de falantes nativos de língua inglesa também necessitarem desenvolver habilidades de negociação, ao menos receptivamente, para poderem dar conta de se comunicar eficientemente com não-nativos em um mundo globalizado onde as variações multilíngues já superam as monolíngues, enfatizando o fato de que todas as variedades deveriam se relacionar entre si no mesmo nível. Isso legitima ainda mais a importância de uma das perguntas que fiz anteriormente: Se o que realmente importa é a inteligibilidade, quem a atribui? Falante? Ouvinte? E aqui eu adiciono: o nativo? Por quê? A favor de quem?

Em uma outra tentativa de repensar essa hegemonia do nativo, Nuske (2018), investigou a eficácia de intervenções na sala de aula, que promovam uma reflexão sobre as atitudes negativas em relação ao sotaque da variação multilíngue de inglês local (no caso específico o inglês influenciado pelo chinês). Para tal, conduziu uma série de entrevistas semiestruturadas com uma aluna universitária no período de três anos, procurando fazê-la refletir sobre as razões que faziam com que ela repudiasse veementemente o sotaque chinês, considerando-o inferior não somente às variações monolíngues como também a algumas multilíngues, como por exemplo o sotaque carregado da variação falada por alguns franceses.

Segundo a pesquisadora foram os momentos de reflexão crítica que levaram sua aluna a perceber o quanto estamos emocionalmente condicionados a nos sentirmos inferiores aos nativos linguisticamente e o quanto os cursos de formação de professores são responsáveis por tal estigma precisando incluir esta reflexão em seus programas. Apesar de a pesquisa se basear na mudança atitudinal de apenas uma aluna, Nuske (2018) chama a atenção para a necessidade de atitudes de tolerância com o sotaque que não espelha o do nativo e de entender como podemos articular, na nossa prática como formadores e como docentes de língua adicional, a aceitação dessas variações que aparecem de uma mistura multilíngue, para que possamos nos libertar da hegemonia de modelos nativos monolíngues, decolonizar.

Na mesma linha, Chan (2016) pesquisou a atitude em relação a dois tipos de sotaques: o britânico RP (Received Pronunciation)<sup>51</sup> e o de falantes chineses de inglês como língua

<sup>50</sup> No original: “From focusing overly on proficiency in grammar or in abstract linguistic features, we have to focus on proficiency in pragmatics.” (CANAGARAJAH, 2006, p.233)

<sup>51</sup> Segundo Kreidler (2004, p. 12) “Received Pronunciation! é o nome do modo de falar da classe média alta instruída na Grã-Bretanha. O termo e a descrição surgiram nos primeiros anos do século XX com o desenvolvimento de uma ciência da fonética.” Apesar de ainda ser considerado o modelo ideal/padrão do falante britânico por muitos aprendizes da língua inglesa e ainda ser a variação favorecida por jornalistas da BBC (British

adicional, entre estudantes de vários níveis escolares em Hong Kong. Os resultados revelaram que todos os grupos valorizavam o sotaque do nativo em detrimento ao do não-nativo, porém segundo o pesquisador (2016, p. 308): “O que parece digno de nota em nossas descobertas é a indicação de que quanto mais instruídos os estudantes no contexto local, mais proeminentes são suas atitudes centradas no idioma anglofônico (especialmente RP), assim como há um aumento da negatividade em relação à pronúncia local ou às outras pronúncias multilíngues”<sup>52</sup>.

Parece que a ideia da necessidade de aproximação do modelo do sotaque do nativo (o idealizado RP ou GE) está tão imbricada no imaginário do ensino/aprendizagem de língua adicional, que quanto mais avançado o nosso nível linguístico, tendo sido reprimido e corrigido durante todo o trajeto, nos sentimos finalmente próximos ao ideal do nativo e, como consequência, achamo-nos distanciados daqueles que ainda não trilharam nosso caminho. Passamos então a fazer parte de uma elite, o que nos dá o falso privilégio, e consequente autoridade ‘legitimada’, para ter atitudes preconceituosas contra aqueles cujo sotaque ainda não se libertou das garras da língua materna.

Tal superioridade, adquirida da busca incessante pela cópia do sotaque do nativo, nada mais é do que fruto da colonialidade que, nos escravizando, imprime padrões quase (para não dizer completamente) impossíveis de atingir. Talvez devamos dar espaço para uma desconstrução ou deslocamento de sentidos (cf. MONTE MÓR, 2013), partindo da compreensão de que “sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos. Com base nessa premissa, novas possibilidades interpretativas podem ser criadas frente aos sentidos que são ensinados ou passados de geração em geração” (MONTE MÓR, 2013, p.39). Esse deslocamento é, talvez, o instrumento que nos possibilitará a reflexão de que nunca seremos estes nativos, e que nossa atitude de perpetuação desta busca somente os empodera, ao mesmo tempo em que nos inferioriza.

De fato, Chan (2013) já atentava para o fato de que a valorização da pronúncia seguindo os padrões nativos pode estar associada a um nível alto de proficiência na língua, por isso a busca em alcançá-la. Percebo essa associação e, em consequência, essa busca na maioria dos licenciandos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas nas disciplinas de

---

Broadcasting Corporation), é atualmente falado apenas por uma pequena parcela da população inglesa, pois variações regionais e urbanas são mais utilizadas. (KREIDLER, 2004, p. 12)

No original: ‘Received Pronunciation’ is the name for the way of speaking of the educated upper middle-class in Britain. The term and the description of this speech came into existence in the early years of the twentieth century with the development of a science of phonetics”. (KREIDLER, 2004, p. 12)

<sup>52</sup> No original: “What seems noteworthy in our findings is the indication that the more educated the students in the local context, the more prominent their Anglophone-centric attitudes (especially towards RP) as well as increasing negativity towards the local (or other L2) pronunciation(s).” (CHAN, 2016, p.38)



inglês como língua adicional e nas de Fonologia da Língua Inglesa, em atitude semelhante à dos universitários chineses. A busca do sotaque perfeito, que se inscreve na cópia de um dos dois modelos - americano ou britânico - e o preconceito contra aqueles que ainda não chegaram a um nível avançado de proficiência.

Essa busca com certeza respinga em suas salas de aula, contribuindo para o fortalecimento da hegemonia do sotaque destas duas variações. Diante disso, há a necessidade de novos olhares sobre o ensino da pronúncia dentro de uma perspectiva decolonialista que estaria em consonância com uma *quebra epistêmica* no ensino da língua inglesa como língua internacional proposta por Kumaravadivelu (2012):

Um bom exemplo de uma episteme duradoura no campo do ensino do EIL<sup>53</sup>, apesar de suas ambiguidades conceituais e de definição, é a do/a *falante nativo*<sup>54</sup> e sua gêmea benevolente, a *competência de falante nativo*. Podemos ter apenas uma versão irreal (ou, para usar uma terminologia mais familiar, idealizada) de quem é um falante nativo ou o que constitui a competência do falante nativo. Mas isso não nos impediu de deixar que a episteme assumisse um controle abrangente sobre os sistemas de conhecimento que governam quase todos os aspectos do ensino e aprendizado da língua inglesa. A episteme simboliza sistemas de conhecimento orientados para o Ocidente, baseados no Centro, dos quais os profissionais da EIL nos países periféricos dependem quase totalmente.<sup>55</sup> KUMARAVADIVELU, 2012, p.15)

Refletindo sobre a minha caminhada no ensino de fonologia, percebo que aos poucos fui superando o modelo de pronúncia ‘correta’, mudando meu foco para a necessidade de pontuar quais características fazem o sotaque brasileiro e quais delas atravancam a inteligibilidade e a compreensão oral (tema da minha dissertação de mestrado). Porém somente quando entrei em contato com as leituras na perspectiva do Letramento Crítico comecei a sentir necessidade dessa *quebra epistêmica* que se inscreveu dentro da minha prática, trazendo perspectivas outras e provocando inúmeras inquietações, fazendo-me ressignificar minha própria visão de língua e de fonologia. Esta tese é fruto dessas inquietações.

Ademais, sempre me incomodou o fato de o ensino de língua adicional parecer ainda estar fundamentalmente atrelado a parâmetros relacionados à língua escrita, causando o silenciamento, em sala de aula, de possíveis discussões sobre a riqueza dos recursos prosódicos

<sup>53</sup> EIL – English as an International Language – Inglês como Língua Internacional

<sup>54</sup> Grifos do autor.

<sup>55</sup> No original: “A good example of an enduring episteme in the field of teaching EIL, in spite of its conceptual and definitional ambiguities, is that of the native speaker and its benevolent twin, native-speaker competence. We may have only an unreal (or, to use a more familiar terminology, idealized) version of who a native speaker is or what constitutes native-speaker competence. But, that has not prevented us from letting the episteme take an all-encompassing hold on the knowledge systems governing almost all aspects of English language learning and teaching. The episteme symbolizes West-oriented, Center-based knowledge systems that EIL practitioners in the periphery countries almost totally depend on.” (KUMARAVADIVELU, 2012, P.15)

disponibilizados na língua falada e suas implicações na (des)construção de sentidos do texto oral. Embora esses recursos sejam profundamente estudados pela Fonologia, parecem ainda não ter encontrado lugar de destaque no ensino de língua adicional à luz do Letramento Crítico.

Concordo com Romero-Trillo (2012, p.1) quando afirma que “o estudo do contexto e significado está incompleto sem a análise cuidadosa dos elementos acústicos que compõem o caleidoscópio do discurso.”<sup>56</sup> De fato a partir do estudo desses elementos acústicos que compõem a prosódia, como o ritmo, a entoação, a divisão em unidades tonais<sup>57</sup> podemos perceber um campo de forças plurais (semioses) que entrelaça uma série de significados, modificando irremediavelmente nossa percepção do que é dito. Wennerstrom (2001, p.viii), chama a atenção para “a centralidade da prosódia na interpretação do texto oral”<sup>58</sup> que parece ser completamente negligenciada em sala de aula de língua adicional.

Embora no âmbito da fonética e fonologia possamos encontrar inúmeras pesquisas sobre o papel pragmático da prosódia (Brazil, 1995, 1997, 1980; Culpeper, 2003, 2005, 2011, 2012; Cruttenden, 1997; Wennerstrom, 2001 dentre outros), em estudos de fonologia para o ensino de língua adicional, a vasta maioria dessas pesquisas continua relacionada à cópia do nativo como modelo a ser seguido. Como exemplo, temos Gorjian et al. (2013) que pesquisaram o uso do software Praat<sup>59</sup> para o ensino visando a aquisição de processos prosódicos da língua inglesa, apontando para a eficácia do uso desta ferramenta na sala de aula para auxiliar na melhoria da prosódia<sup>60</sup>. Nessa mesma linha, Hirakawa (2007) discutiu em sua dissertação de mestrado o papel da fonética na sala de aula de francês como língua adicional e propôs procedimentos metodológicos para o trabalho da fonética com foco direcionado principalmente ao aprimoramento da pronúncia.

É possível encontrar, no entanto, uma visão um pouco mais relacionada à influência pragmática da prosódia, em Jilka (2007), que estudou as manifestações e percepções do sotaque estrangeiro na entoação, chamando a atenção para a alta variabilidade dos padrões entoacionais, e para a impossibilidade do aprendiz dar conta de todos eles, porém ressaltando a importância do ensino do ‘controle consciente’ dos aspectos prosódicos para que se permita expressar a mensagem desejada.

---

<sup>56</sup> No original: “the study of context and meaning is incomplete without careful analysis of the acoustic elements that compose the kaleidoscope of speech.” (ROMERO-TRILLO, 2012, p.1)

<sup>57</sup> Para uma explicação sobre esses elementos acústicos que constituem a prosódia ver capítulo 1, seção 1.3.

<sup>58</sup> No original: “the centrality of prosody in the interpretation of spoken texts.” (WINNERSTROM, 2001, p. viii)

<sup>59</sup> O Praat é um software para a análise e síntese da fala, desenvolvida por Paul Boersma y David Weenink, do Institute of Phonetic Sciences da Universidade de Amsterdam. Pode ser obtido gratuitamente fazendo download a partir da página oficial: <http://www.praat.org>.

<sup>60</sup> O artigo não menciona qual variedade foi escolhida.

Outro exemplo é a tese de Passarela-Reis (2017), que investigou, baseada em Jenkins (2000), a importância do uso do acento nuclear<sup>61</sup> em inglês falado por brasileiros e sua influência no modo como as intenções foram interpretadas por ouvintes de diferentes nacionalidades. Os resultados apontaram para a relevância do acento nuclear para a inteligibilidade e demonstraram que os participantes tiveram dificuldades no seu posicionamento principalmente no final do enunciado, havendo por vezes falha na comunicação.

Apesar das pesquisas citadas anteriormente serem de grande importância para o ensino da fonologia, ainda estão dentro de uma perspectiva funcional de ensino de línguas relacionado à Abordagem Comunicativa, cujo foco principal é a transmissão e compreensão de mensagens visando fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa. Considero, no entanto, todos esses aspectos relevantes e reconheço o papel impactante de seus achados para o ensino de língua adicional, porém, para efeito desta tese, acrescentei à discussão as consequências pragmáticas da prosódia (e da Fonologia de um modo geral) na construção de sentidos de um texto oral. Consequências essas que vão além do entendimento desse tipo de texto em uma perspectiva de mera transmissão de mensagens, em direção a um olhar sobre as implicações sócio-históricas dos processos fonológicos na maneira como entendemos esse texto e como posicionamos inferiormente ou superiormente os seus falantes. Estou de acordo com Kumaravadivelu (2006) quando afirma que

A filosofia pós-modernista celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. Ela procura desconstruir discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero. Para se moverem do moderno para o pós-moderno, os linguistas aplicados têm de se mover para além do tratamento da linguagem como sistema e começar a tratá-la como discurso. (KUMARAVADIVELU, 2006, pp. 139/140)

Somente refletindo sobre fonologia em uma perspectiva que atrela língua a discurso e, portanto, às questões filosóficas, históricas, políticas, culturais e sociais, poderemos dar conta do impacto provocado pelo ritmo, pelo sotaque, pela prosódia de um modo geral, na maneira como compreendemos um texto oral.

Ademais, questões relacionadas a preconceito linguístico, ao perfil linguístico, à necessidade de entender língua como híbrida/mestiça, à tentativa de quebra epistêmica do

---

<sup>61</sup> O acento nuclear é chamado de diversas maneiras na literatura: acento frasal, acento de *pitch*, acento tônico, proeminência, etc. Nesta pesquisa uso o termo proeminência. A proeminência refere-se à acentuação que damos a uma determinada palavra de um enunciado para chamar a atenção. Maiores explicações sobre o termo encontram-se no Capítulo 1 desta tese.

modelo monolíngue do nativo e suas implicações sociais, culturais e políticas, que temos deixado de fora do ensino de língua adicional (mas que a teoria tem desvelado incansavelmente) precisam encontrar um espaço de reflexão dentro da sala de aula.

A partir das minhas considerações acima, questiono como então ensinar fonologia em consonância com a quebra epistêmica de um modelo lógico-racional que advoga a ideia de verdade e a lógica de exclusão, em favor da valorização de múltiplas alternativas e pluralidade de visões? Infelizmente, em escolas de línguas e escolas particulares e públicas na cidade de Maceió, o ensino de fonologia parece encontrar-se muito aquém das mudanças epistemológicas atuais engendradas pelas transformações sociais da modernidade recente<sup>62</sup>. Prevalece ainda uma visão desprovida de criticidade, que não ultrapassa as fronteiras da decodificação de língua além de perpetuar a valorização das pronúncias hegemônicas americana e britânica.

Os docentes, em sua maioria, parecem tratar a fonologia como neutra e abstrata, restringindo-a ao ensino de fonemas, desconsiderando/desconhecendo os processos fonológicos, considerados apenas como instrumentos de veiculação de estruturas linguísticas. Ademais, promovem uma visão reducionista das variedades de sotaques com conseqüente naturalização das pronúncias de inglês britânico e/ou americano como os modelos ‘corretos’ de fala.

Entendendo o papel da universidade como espaço formador de docentes e criador de pontes entre a sala de aula e a teoria, precisamos, como afirma Jenkins (2000, p. 199), que o ensino da fonologia tente aparelhar os futuros professores de um conhecimento dos processos que entram em ação na língua falada e informá-los a um nível conceitual, onde seu conhecimento de teoria fonológica e uma análise crítico-reflexiva torna-os capazes de fazer escolhas, e não somente de treiná-los para reprodução de conceitos e de modelos, mas formá-los.

É justamente essa lacuna que a presente pesquisa procurou ajudar a diminuir, instigando os licenciandos do Curso de Letras/Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas a refletir sobre as diferenças entre língua escrita, língua oral, língua multimodal, sobre as relações entre prosódia e construção de sentidos, sobre a indissociabilidade de sotaque e preconceito linguístico, sobre a necessidade de validar variações marginalizadas e se

---

<sup>62</sup> “A denominação “modernidade recente” é usada em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade (que para muitos começa com os grandes descobrimentos do século XVI e com o desenvolvimento do capitalismo e a construção do ocidente; cf. Venn, 2000), no qual há uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambigüidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos, etc.” (MOITA LOPES, 2013, p.18)

desvencilhar das amarras de modelos nativos de prestígio, trazendo ao ensino da fonologia uma perspectiva crítica. Para que esse ensino seja responsivo à vida social precisamos entender a língua como híbrida, mestiça, como prática social que pode fomentar discursos de resistência em vez de legitimar sistemas de dominação.

Durante o processo de pesquisa e principalmente da experiência de leitura dos pressupostos teóricos do Letramento Crítico eu fui me descobrindo e me modificando, refletindo sobre minhas crenças e onde estavam situadas as minhas ações pedagógicas. É como se eu tivesse tido uma real experiência de Letramento Crítico, uma leitura crítica tal qual é descrita por Menezes de Souza (2011, p. 132): “o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo (...), *aprender a escutar as próprias leituras*<sup>63</sup> de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a *se ouvir escutando*.” “Não apenas ler, *ler se lendo*” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.296). E como acontece com muitas pesquisas qualitativas, meus objetivos e minhas perguntas foram se transformando à medida em que eu me transformava e dava conta de algumas inquietações, adquirindo outras.

Parto destas outras e inúmeras inquietações, a saber:

- Necessidade de validação de variedades multilíngues em detrimento da busca pelo modelo nativo monolíngue;
- Carência de reconhecimento e percepção da importância dos processos prosódicos na (des)construção do texto oral em um ensino de língua adicional fundamentalmente pautado em língua escrita;
- Necessidade de incorporação, nas aulas de Fonologia, de perspectivas críticas que estejam em consonância com as demandas epistemológicas atuais, colocando a diversidade e a pluralidade no centro dos debates dentro de uma visão dialógica de língua;
- Necessidade de ressignificação da minha prática tanto como professora de Fonologia e de Língua Inglesa como língua adicional, quanto como formadora de professores.

Tracei como objetivo principal desta pesquisa analisar e refletir sobre as minhas práticas de ensino de fonologia em sala de aula de inglês como língua adicional, a fim de refletir sobre

---

<sup>63</sup> Grifo do autor.

a possibilidade de ressignificação desse ensino em nossas aulas (minhas e dos discentes) na perspectiva do Letramento Crítico.

Desenhei a partir do objetivo traçado as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como a percepção dos licenciandos das relações entre os processos fonológicos e a (des)construção de sentidos em texto oral de língua inglesa afetaria as suas práticas?
- Por que os licenciandos adotaram o sotaque de falantes de língua inglesa que usam? Quais os efeitos dessa escolha em suas práticas?
- Como ressignificar a minha prática pedagógica de Fonologia da Língua Inglesa e a dos licenciandos, em suas salas de aula de inglês como língua adicional, em vistas a promover uma perspectiva transgressora e crítica que ultrapasse o mero ensino da pronúncia?

Tais questões foram traduzidos nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar<sup>64</sup> as relações entre os processos fonológicos e a (des/re)construção de sentidos do texto oral e o impacto que a instrução explícita de percepção desses processos teria na minha prática e na experiência de sala de aula dos licenciandos;
- Refletir sobre a visão de língua dos licenciandos relativa ao sotaque e investigar os motivos que os levaram a adotá-la, além de fazê-los refletir sobre a legitimidade da hegemonia do falante nativo e a conseqüente cópia do modelo americano (GE) ou britânico (RP);
- Promover espaços de reflexão sobre as atividades de fonologia de inglês embasadas na perspectiva do Letramento Crítico e na perspectiva dialógica da língua, criando assim o Letramento Fonológico Crítico.

Em sua dimensão ontológica, a pesquisa tenta dar conta de como os licenciandos do último e do penúltimo ano do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Alagoas, participantes como instrutores do projeto Casa de Cultura no Campus (CCC)<sup>65</sup> e das disciplinas eletivas Fonologia da Língua Inglesa I e II, perceberam as implicações engendradas pelos

<sup>64</sup> Dentro das disciplinas Fonologia da língua inglesa I e II – Letramento Fonológico, no curso de formação de professores da Universidade Federal de Alagoas.

<sup>65</sup> O Projeto de Extensão Casas de Cultura no Campus (CCC)- é coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa, orientador desta tese. É um projeto de formação de professores que oferece cursos de inglês como língua adicional para toda a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx). Os objetivos do projeto visam (1) contribuir para a formação cidadã e acadêmica dos alunos de graduação da Universidade Federal de Alagoas, por meio da oportunidade de aprender a língua inglesa; e (2) contribuir para o aprofundamento da formação profissional crítico-reflexiva dos professores em formação inicial (PFI) de Letras-inglês.

processos fonológicos na (des)construção de sentidos de um texto oral, assim como a influência destas reflexões na sua identidade de falante da língua inglesa com relação ao sotaque.

Em sua dimensão epistemológica, intentei perceber como esses participantes estabeleceram as relações com esse conhecimento e, em sua dimensão metodológica, agi como elemento transformador da prática docente, utilizando os processos fonológicos como meio de compreensão da língua oral, para que fossem direcionados olhares mais plurais com relação ao ensino explícito da Fonologia dentro da minha sala de aula de fonologia do inglês como língua adicional e da dos licenciandos.

Esta pesquisa é essencialmente sobre o potencial transformador da Fonologia na sala de aula de língua adicional, quando pensada sob o viés do Letramento Crítico. Portanto se situa dentro de uma perspectiva que considera o mundo em sua complexidade instável, desvinculando-se da visão socrático-platônica de verdade e sua oposição dicotômica de valores, colocando a diversidade e a pluralidade no centro dos debates e considerando a multiplicidade de formas de perceber o mundo. É uma tentativa de, como afirma Moita Lopes (2013, p.17-18), “responder às demandas epistemológicas atuais”, tentando resgatar o sujeito social que foi apagado “na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista”. Para tal, se inscreve dentro da Linguística Aplicada Crítica, pensada por Pennycook (2010) como:

uma maneira de explorar a linguagem em contextos sociais que vai além de meras correlações entre língua e sociedade e, ao contrário, levanta questões mais críticas relacionadas a acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência. Também insiste em uma compreensão histórica de como as relações sociais vieram a ser do jeito que são.”<sup>66</sup> (PENNYCOOK, 2010, p.6)

Se tradicionalmente o ensino de fonologia na sala de aula de língua adicional se encontra distanciado do sujeito social e das questões políticas que podem oprimir esse sujeito, a busca de um ensino da fonologia pautado na Linguística Aplicada Crítica traz de volta o movimento em torno desse sujeito, buscando revelar, através do conhecimento dos processos fonológicos, as relações desses processos inerentes à língua oral com as construções de sentido que influenciam diretamente na sua maneira de ouvir, falar, se posicionar e entender o mundo.

Considerando esse movimento transgressor de uma Linguística Aplicada Crítica, centrada no sujeito social que valoriza a representatividade e as diferenças, passo do ensino de

---

<sup>66</sup> No original: “a way of exploring language in social contexts that goes beyond mere correlations between language and Society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference and resistance. It also insists on an historical understanding of how social relations came to be the way they are.” (PENNYCOOK, 2010, p.6)

língua estrangeira para o de língua adicional. Uma visão de língua como estrangeira, traz consigo a possibilidade de hegemonia, de superioridade além de uma certa dicotomia estrangeiro/nativo que me parece estar muito mais em consonância com uma visão positivista, generalizável de língua do que a visão decolonialista, discursiva que se imprime nesta tese.

Adicional pode estar ligada a variedades que se interligam, se modificam em contato, viram outras, admitem a polifonia. Desse modo, concordo com Bezerra (2019) quando afirma:

ao compreender o viés político do ensino de idiomas, a terminologia língua adicional coloca em evidência a inserção e o reconhecimento de línguas não hegemônicas, como as línguas indígenas e a LIBRAS, no âmbito da aprendizagem de línguas. Dessa forma, a língua adicional pode possuir um caráter mais inclusivo e menos hierarquizado. (BEZERRA, 2019, p.22)

Esse caráter inclusivo está alinhado com o desafio de adotar perspectivas críticas problematizadoras dentro da fonologia, tentando abarcar todas as variedades com o mesmo peso e colocando a cultura local em paridade com a da língua adicional em vez de intentar substituí-la, dominá-la. Desmistifica o nativo, abrindo espaço para uma visão mais heterogênea de língua, abrigando todas as variedades, inclusive a do aprendiz que se constrói apoiada em sua língua materna.

Adicional como somatória, inclusão, respeito e reconhecimento da diversidade, promovendo uma ruptura com a visão reducionista de que o ensino de línguas deve seguir modelos hegemônicos pré-estabelecidos dos colonizadores. Estrangeira pressupõe uma posse por alguém que define modelos, adicional, não.

É dentro dessas perspectivas que esta tese foi se configurando, um estudo de caso desenhado dentro das disciplinas Fonologia da Língua Inglesa I e II – Letramento Fonológico, com a colaboração dos discentes, 20 licenciandos do Curso de Letras-Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, integrantes do Projeto Casa de Cultura no Campus (CCC). Além de participarem das duas disciplinas, os discentes fizeram parte de um minicurso (exclusivo para o CCC), revisitando conceitos e discutindo Fonologia e Letramento Crítico.

Esta tese procura provocar um diálogo entre Fonologia Entoacional (Ladd -2008), prosódia (Wennerstrom – 2001, 2011), negociação de sentidos (Canagarajah – 2006, 2013) e construção de sentidos (Lemke – 2012, Kress e Van Leeuwen – 2006); considerando as ideias de heterogeneidade e diferença, de Pennycook (2007, 2010), Bagno (2009, 2015); de Letramento Crítico (Janks - 2010, 2012, 2013, 2017), (Kalantzis, Cope - 2006, 2016); dos estudos sobre crítica de Menezes de Souza (2011), dentre outros.



A pesquisa está dividida em introdução, três capítulos e considerações finais, a saber:

Na Introdução ou *Como, porque tudo começou, e para onde penso que vou!*, justifico minha pesquisa tanto academicamente como a nível pessoal, menciono pesquisas na área, além das lacunas que a pesquisa tenciona colocar em foco, trago o objetivo geral e os específicos, justifico o meu posicionamento dentro da Linguística Aplicada Crítica e a minha escolha do termo adicional em vez de estrangeira, defino o escopo e avisto as possíveis contribuições da minha pesquisa dentro da área.

No Capítulo 1: *Meu lócus de enunciação*, começo fazendo uma breve comparação entre língua escrita, falada e multimodal, refletindo sobre a hegemonia da língua escrita na sala de aula de um modo geral e sua implicação na nossa visão de língua. Em seguida o capítulo fica dividido em duas áreas teóricas que de alguma maneira se sobrepõem: Letramento Crítico e Fonologia. Apresento alguns pressupostos teóricos do Letramento Crítico, refletindo sobre as concepções de letramento e criticidade e discorro sobre a sua importância para o ensino de fonologia na sala de aula de língua adicional.

Passo então para a Fonologia e reflito sobre as implicações do sotaque na (des)construção de um texto oral e suas construções sociais e discorro sobre ensino da prosódia e Letramento Crítico à medida em que pontuo os principais elementos que constituem a prosódia. Faço então um paralelo entre prosódia e construção de sentidos usando o modelo teórico de Kress e Van Leeuwen (2006) elaborado para leitura de imagens.

No Capítulo 2: *Metodologia de Pesquisa - Onde andei, com quem andei, o que fizemos e como fizemos*, discorro sobre porque a minha pesquisa é qualitativa e as razões pelas quais optei por um estudo de caso, justificando essas escolhas. Apresento o contexto e os participantes desta pesquisa, em seguida, discorro sobre os instrumentos usados para coleta de dados, assim como a triangulação desses dados e os procedimentos de interpretação. Apresento também as ementas originais das disciplinas Fonologia da Língua Inglesa I e Fonologia da Língua Inglesa II – Letramento Fonológico e discorro sobre os problemas e as inquietações que me fizeram mudar meu *lócus de enunciação*.

No Capítulo 3: *Achados, reflexões e inquietações*, interpreto os dados coletados, apresento algumas descobertas de pesquisa e reflito sobre algumas atividades elaboradas pelos licenciandos, além de uma proposta de releitura das disciplinas Fonologia de Língua Inglesa I

e II – Letramento Fonológico que foram ressignificadas ao longo da pesquisa, o que implica uma releitura do ensino da fonologia na sala de aula de língua adicional.

Nas Considerações Finais ou *E agora, José? E agora, Adriana?*, teço então as considerações finais, reflito sobre o processo e as mudanças na minha prática e na prática dos meus alunos e proponho questionamentos para futuras investigações nesta área.

## 2 MEU LÓCUS DE ENUNCIÇÃO

Neste capítulo estabeleço meu *locus* de enunciação e discuto alguns pressupostos teóricos que me acompanharam durante a pesquisa. Outros pressupostos serão discutidos e problematizados na seção de interpretação de dados para evidenciar a relação prático-teórica.

Começo aqui fazendo uma reflexão sobre a relação língua escrita/língua falada/língua multimodal e seu papel dentro do ensino de língua adicional, enfatizando a posição hegemônica da língua escrita na nossa visão de língua. Em seguida, faço um pequeno apanhado das teorias que embasam esta pesquisa: Letramento Crítico, Fonologia e Construção de Sentidos (*Meaning-Making*), procurando mostrar os pontos onde elas podem se entrelaçar para a construção de um Letramento Fonológico Crítico.

### 2.1 Língua escrita / língua falada<sup>67</sup> / língua multimodal ou “a prova oral é escrita?”

Meu interesse em Fonologia talvez tenha sido despertado por uma pergunta que um aluno iniciante de seus trinta e poucos anos me fez em uma aula de inglês em uma escola de línguas: “a prova oral é escrita?”. Minha primeira reação foi a de incredulidade diante de uma pergunta tão absurda. Depois, no entanto, a pergunta me deixou intrigada me fazendo perceber como nossa visão de língua está irremediavelmente atrelada à língua escrita e como esta visão se inscrevia primordialmente na minha prática. Foi quando comecei a refletir sobre a diferença<sup>68</sup> entre língua falada e escrita e a importância de trazer essa diferença para a sala de aula.

Crystal (2002) aponta a necessidade de perceber essa diferença, lembrando que a língua oral incorpora processos automáticos na fala conectada, e que uma visão calcada na língua escrita produz erroneamente a impressão de que a língua falada é feita de uma sequência de palavras intermediadas por pausas: “Muita gente pensa na fala desse modo, como se fosse ‘escrita lida em voz alta’ [...] esse é o resultado de uma lavagem cerebral de anos pensando em

<sup>67</sup> Para efeito desta tese não faço distinção entre os termos *fala*, *língua falada*, *língua oral*, *texto oral* e *oralidade*.

<sup>68</sup> Diferença pensada dentro da perspectiva da Fonologia. É importante ressaltar que quando comecei a trazer essa diferença para minha sala de aula, pretendia mostrar o quanto os processos pós-lexicais modificam a língua oral influenciando enormemente a nossa compreensão, o que resultou na minha pesquisa de mestrado que concebia a Fonologia dentro de uma perspectiva de língua como instrumento. Depois de entrar em contato com o Letramento Crítico passei a ver essa diferença relacionada aos efeitos semióticos que os processos fonológicos imprimem na língua oral, que é o foco desta tese.

língua como língua *escrita*.”<sup>69</sup> (CRYSTAL, 2002, p.56). Talvez seja justamente essa perspectiva que meu aluno tinha quando me questionou se a prova oral era escrita, e sua pergunta paulatinamente foi deixando de ser absurda para fazer todo sentido.

Esse meu aluno, fruto de uma educação formal intrinsecamente baseada na língua escrita, acabou, como tantos outros, tendo uma visão de língua como escrita e, certamente, sua experiência na língua adicional somente reforçou essa ideia. A língua escrita, olhada dentro de uma dimensão sincrônica<sup>70</sup>, apesar das variações de gênero e estilo, é relativamente estável, além de ser mais passível de normatização, principalmente a língua impressa de livros, jornais e internet de um modo geral. Por conseguinte, quando nossa visão de língua está diretamente ligada à língua escrita acabamos, de um certo modo, acreditando na falácia de que existe uma língua homogênea e desautorizamos qualquer desvio das normas da língua escrita, dita culta<sup>71</sup>, como errados.

Entender língua como língua escrita, portanto, nos faz querer imprimir essa mesma estabilidade da escrita à língua oral e suas inúmeras variedades, o que abre espaços para a discriminação e o preconceito linguístico. Como não encontraremos homogeneidade nas inúmeras variações da língua oral, acabamos estigmatizando certas variações por sua impossibilidade de espelhar fielmente a língua escrita; tratando-as como erradas. Como exemplo de preconceito relacionado à Fonética/Fonologia, na língua portuguesa, temos os traços descontínuos, típicos dos falantes rurais e dos localizados na base da hierarquia social e, portanto, de baixa escolarização: o rotacismo - *placa* na escrita, vira /'praka/ na oral; a vocalização da palatal lateral - *mulher* na escrita, vira /mu'ye/ na oral; dentre outros.

É importante ressaltar que a reflexão sobre a fala e a escrita que eu trago aqui não está diretamente relacionada às discussões sobre oralidade e letramento que perpassam a literatura. No entanto, dentro dessas discussões esta tese não dialoga com a teoria da “grande divisão” da antropologia social defendida por Walter Ong (1982) que, partindo de uma visão positivista e dicotômica da relação fala-escrita, postula a superioridade da escrita sobre a oralidade porque aquela permite um pensamento analítico, abstrato e objetivo e esta não.

---

<sup>69</sup> No original: “Many people do think of speech in this way, as if it were ‘writing read aloud. (...) this is the result of being brainwashed by years of thinking of language as *written* language.” (CRYSTAL, 2002, p. 56)

<sup>70</sup> A língua olhada dentro de uma dimensão sincrônica é vista como estável, em um tempo fixo, por exemplo, o tempo atual.

<sup>71</sup> Embora prefira o termo norma-padrão, Bagno (2019, p.57) apresenta duas possibilidades, segundo “as pessoas que se dedicam a estudar a nossa realidade sociolinguística” de definição de “norma culta”: “1. A primeira é a “norma culta” dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical que tenta criar e preservar um modelo de língua ideal, inspirado na grande literatura do passado – corresponde ao adjetivo *normativo*. 2. A segunda é a “norma culta dos pesquisadores, a língua realmente empregada no dia a dia pelos falantes que têm escolaridade superior completa, nasceram, cresceram e viveram em ambiente urbano – corresponde ao adjetivo *normal*.” Quando falo em norma culta com relação à escrita me refiro à primeira definição do autor.

Essa perspectiva, que se inscreve na visão dicotômica letrado/iletrado, advogando a superioridade do primeiro, vai de encontro ao caráter político/crítico que perpassa esta tese que está inscrita dentro de uma Linguística Aplicada Crítica, na qual se busca entender as relações entre língua e poder, revelando as implicações políticas da língua. Para mim, esta visão não se sustenta em uma concepção de língua como discurso pois desconsidera o sujeito social. Entendo também que não há mais espaço para situarmos nossa visão de língua limitadamente dentro da perspectiva polarizada fala-escrita em um mundo multimodal.

Contrariamente a essa polarização, Marcuschi e Dionísio (2007, p.17) afirmam que “as relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais<sup>72</sup>, e não na observação dicotômica de características polares”. Essa perspectiva de *continuum* é, no entanto, criticada por Street (2014) por permitir uma linearidade que acaba colocando escrita e oral em lados opostos. Marcuschi (2001, p. 35) esclarece que não concebe “contínuo como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram” e por isso dialoga com o *Modelo Ideológico* de Street (2014)<sup>73</sup> na base de relações múltiplas e não de uma relação polar.

A perspectiva desta tese está em consonância com o modelo ideológico postulado por Street (2014) pela sua relação com o contexto social, pois “ele indica que as práticas letradas são aspectos não só da “cultura” como também das estruturas de poder” STREET (2014, p.172). É nessa perspectiva que tento fazer um recorte da fala, trazendo o foco para os aspectos fonológicos que a constituem e suas relações com a (des)construção de sentidos, apontando para as relações construídas de poder a fim de desvelar as inúmeras vozes que esses aspectos carregam para o texto oral.

A relação fala-escrita que tento desenhar aqui está diretamente relacionada aos processos fonológicos da língua oral e como eles funcionam como sentidos, modificando semioticamente a nossa percepção. Considero que a uma visão de língua atrelada à língua escrita pode funcionar

---

<sup>72</sup> Segundo Rojo e Barbosa (2015, p.26): “Marcuschi, assim como boa parte dos autores, usa a terminologia “gênero de texto/textual” e não “gênero de discurso/discursivo”. Na verdade, somente os autores de inspiração bakhtiniana que seguem a teoria de gêneros de discurso de Bakhtin (2003 [1952-1953/1979]) usam o termo “gêneros de discurso/discursivos; os restantes, que seguem diversas teorias, valem-se do termo “gêneros de texto/textuais”. Mantive o termo gênero textual porque está em uma citação e o que me interessa é a ideia do contínuo ou gradação em oposição à dicotomia fala/escrita. Porém, como partilho a visão de língua como discurso, corroboro com “gêneros discursivos”, conforme Bakhtin (2016 [1952-1953], p.12): “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”

<sup>73</sup> Street (2014, p. 172) faz a distinção entre “um modelo autônomo de letramento, cujos expoentes estudavam o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social, e um modelo ideológico, empregado por pesquisadores contemporâneos cuja preocupação tem sido ver as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade.”

como silenciadora destes processos, fazendo com que não tenhamos consciência da existência deles e do quanto modificam nossa percepção de mundo.

Por conseguinte, concordo com Rojo (2001, p.56) quando propõe pensar os orais e os escritos discursivamente “e não mais na simplicidade de suas materialidades básicas (som e grafia)”. Proponho aqui ouvir o som, representado nos processos fonológicos, dentro de uma perspectiva discursiva e trago esta relação oral/escrito somente para evidenciar como o ensino de língua adicional ‘silencia’ esses processos à medida em que os ignora ou não reflete sobre eles.

Língua oral, nesta tese, é compreendida pelo ponto de vista da recepção colocando em pauta as questões relativas à construção de sentidos que esses aspectos trazem para ela. É como se quisesse fazer a distinção entre o mesmo texto lido sob diversas perspectivas, mas para uma mesma audiência, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo: lido por um nordestino da cidade; lido por um nordestino do sertão; lido por alguém do sul; lido pausadamente, imprimindo nele uma espécie de solenidade; “cuspidamente” rapidamente, ironicamente, agressivamente; lido pesadamente, entre intensos vazios de silêncio; lido, sem rosto, sem gesto, só voz. O que faz desse mesmo texto um milhão de textos? E o que ele revela, se revela e nos revela? Que poderes tão diversos ele exerce sobre a sua audiência? O que o diferencia do texto escrito distribuído para cada um ler em silêncio?

Compreender a fala na perspectiva da Fonologia sob uma visão crítica significa dar conta desses aspectos invisíveis que perpassam as falas e nelas imprimem implicações outras de dominação, assujeitamento, passividade, preconceitos. Significa aprender a escutar e “*se ouvir escutando*”, como diria Menezes de Souza (2011)<sup>74</sup>. Significa perceber como construímos sentidos por meio dos processos prosódicos e suas implicações na maneira como apreendemos um discurso oral e como esses processos o diferenciam do escrito.

Ao tentar fazer um pequeno levantamento histórico vemos que as diferenças entre a fala e a escrita começaram a ser percebidas e portanto delineadas mais sistematicamente depois da criação do primeiro *corpus* computacional nos anos 80 por W. Nelson Francis e Henry Kučera, chamado de *Brown Corpus*, que preparou o caminho para a criação de Corpora (MEYER, 2004, p.1), um apanhado de amostras de textos de livros, programas de rádio e TV, filmes, jornais, palestras e conversas casuais.

---

<sup>74</sup> Menezes de Souza (2011, p. 132), como citei anteriormente, fala em “*aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras*. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a *se ouvir escutando*.” Aqui trago esta citação para falar de Fonologia e do quanto algumas ideias construídas de superioridade de sotaques, acaba respingando na nossa maneira de ouvir o mundo, fazendo com que sejamos, muitas vezes, as vozes que silenciam as variações não-hegemônicas.

Ao contrário de simples descrições em dicionários, Corpora<sup>75</sup> reúne todos os possíveis usos da língua, mostrando sua complexidade, revelando como a língua usada no dia-a-dia nem sempre obedece a regras gramaticais e é/foi tão influenciada por outras línguas por conta do contato entre elas, que não existe, portanto, o que chamamos de língua pura. Corpora, pela primeira vez, expõe claramente algumas diferenças entre língua escrita e falada, mostrando que essas diferenças acontecem não somente no léxico como também na sintaxe.

Somadas às evidências do Corpora, acrescento que aprendizes precisam ter a habilidade de entender um texto oral muito além dos significados semânticos do léxico, precisam entender o papel dos elementos prosódicos na construção de sentidos para serem capazes de (des)construir um texto oral em sua completude. Apesar de sermos capazes de perceber intuitivamente certas nuances nas falas que habitam a nossa vida cotidiana, os efeitos dos processos fonológicos na nossa compreensão de mundo vão além do que conseguimos perceber naturalmente, ou seja, sem que tenhamos sido expostos à teoria.

A instrução explícita desses processos pode nos impulsionar a refletir sobre as implicações pragmáticas do sotaque em nosso modo de perceber o mundo, não somente na maneira como modificam os sentidos, mas também como imprimimos preconceitos, sentimentos de superioridade e/ou inferioridade nas diferenças fonéticas e prosódicas que constituem o sotaque quando ouvimos o mundo.

Em um estudo sobre a limitação da comunicação via e-mail especialmente expressando sarcasmo e humor, Kruger et al (2005) constataram que as falhas na comunicação escrita foi um quarto maior do que a comunicação via gravação de voz oral e concluíram que instrumentos paralinguísticos (como entoação e gestos) são de importância muito maior do que tendemos a acreditar pois podem sobrepor significados convencionais, modificando-os completamente.

Os autores afirmam que a nossa limitação em transmitir emoções no texto escrito é subestimada, e que superestimamos nossa capacidade de comunicação nesse meio devido ao nosso egocentrismo, ou seja, “a dificuldade inerente de desvincular-se da própria perspectiva ao avaliar a perspectiva de outra pessoa”<sup>76</sup> (KRUGER et al, 2005, p. 928), que pode ter sido de algum modo corrigida pela prosódia na comunicação via gravação de voz.

---

<sup>75</sup> “Xiao (2008) lista os *corpora* orais de língua inglesa mais influentes, incluindo-se o London-Lund Corpus (LLC), o primeiro *corpus* de fala espontânea a ser disponibilizado. O LCC documenta o inglês falado em interações dialógicas e monológicas e disponibiliza transcrições enriquecidas com anotações prosódicas.” Mello e Raso (2019, p.140) XIAO, R. Well-known and influential corpora. In: LÜDELING, A. e KYTO, M.(orgs.). **Corpus Linguistics: an International Handbook**, vol 1, Berlin: Mout de Gruyter, p.383-457, 2008.

<sup>76</sup> No original: “the inherent difficulty of detaching oneself from one’s own perspective when evaluating the perspective of someone else.” (KRUGER et al, 2005, p. 928)

Pensar uma Fonologia Crítica seria tentar vencer esse egocentrismo, abrindo novas perspectivas para que possamos perceber e legitimar a importância das diferenças imprimidas pelos processos prosódicos no texto oral e para que nos afastemos cada vez mais de uma visão reducionista e unidirecional da pronúncia.

Além disso, não podemos negligenciar o fato de que o ensino de língua adicional, inicialmente fundamentado no domínio da língua escrita, outrora baseado em livros, enciclopédias e periódicos, tem sido amplamente influenciado pela língua oral desde o final da Segunda Guerra Mundial. Atualmente, em decorrência de uma mudança estrutural nos meios de comunicação, da influência política e cultural dos países, do mercado globalizado, “nossa paisagem semiótica está se tornando cada vez mais povoada por práticas discursivas socialmente e culturalmente complexas<sup>77</sup>” (IDEMA, 2003, p.33).

Em decorrência deste desvanecimento de fronteiras entre as várias dimensões semióticas de representação: papel, língua, layout de página, etc (IDEMA, 2003), a oralidade, incorporada em áudios, filmes, vídeos, *podcasts*, páginas da web, se faz cada vez mais presente na sala de aula, em uma perspectiva multimodal, na qual o texto oral se funde ao imagético e ao escrito, criando um emaranhado de significados.

O texto escrito, que foi por muito tempo a principal fonte de *input* dentro e fora de sala de aula, passou, então, a dividir espaço com o texto oral manifestado em diferentes gêneros discursivos orais, não essencialmente apenas de músicas e de gravações advindas das atividades de compreensão oral do livro didático. De fato, o acesso à língua oral fora da sala de aula tem se popularizado por meio das múltiplas modalidades orais disponíveis no mundo virtual, dos aplicativos, das TVs a cabo e dos serviços de *streaming* de vídeos, filmes, documentários e séries, além dos jogos virtuais. Nunca na história foi tão fácil ter acesso à língua falada e sua diversidade de sotaques. Acesso esse que anteriormente ficava restrito a filmes e músicas, os quais, na maioria das vezes, traziam um sotaque britânico ou americano, silenciando esmagadoramente as outras variações, legitimando a hegemonia dessas duas sobre todas as outras.

Apesar de ter havido uma mudança em alguns livros didáticos numa tentativa de trabalhar a fonologia em um nível suprasegmental, ou seja, indo além da produção de sons isolados em direção à fala conectada e à prosódia, os processos fonológicos são, muitas vezes, relegados a segundo plano ou aparecem apenas para a correção de uma pronúncia ou entoação ‘errada’, e quando são trabalhados, raramente ultrapassam a perspectiva puramente operacional

---

<sup>77</sup> No original: “our semiotic landscape is becoming more and more populated with complex social and cultural discourse practices.”(IDEMA, 2003, p.33)



da língua como transmissora de mensagem de A para B. A discussão acerca das possíveis implicações semióticas dos sotaques e da prosódia na língua oral, silenciada nesses livros e conseqüentemente na sala de aula de inglês como língua adicional, pode favorecer uma ampliação de sentidos e uma nova perspectiva de compreensão do texto oral.

Por outro lado, não obstante a miríade de opções de entrada do texto oral na sala de aula, a língua escrita, de um modo geral, parece ainda pautar a nossa visão de língua. Buscando entender essa hegemonia da escrita, olhemos para a história na perspectiva das três globalizações identificadas por Kalantzis e Cope (2006, 2016):

- A primeira globalização é iniciada pela propagação de assentamentos humanos no nosso planeta, tem características multimodais e indivíduos multilíngues que transitam entre vários modos para expressar significados, desenvolvendo inúmeras formas de comunicação: oral, gestual, imagética, sonora, espacial. A construção de sentidos é permanentemente negociada na heterogeneidade de significados que ainda não foram categorizados, definidos, classificados.
- A segunda globalização começa com o advento da agricultura e tem seu ápice na invenção da escrita utilizada como instrumento de controle e segregação pela elite e, em seguida, com o advento da imprensa. Engloba também as grandes colonizações que trazem o apagamento, o silenciamento e substituição de várias línguas por línguas europeias, além da construção da ideia de que línguas orais são inferiores às que possuem a escrita. Uma de suas principais características é a homogeneização, com o surgimento dos dicionários, das gramáticas e a criação de verdades absolutas<sup>78</sup> que refletem e legitimam o posicionamento das classes dominantes;
- Na terceira globalização que começa no final do século 20 com a televisão analógica, tecnologias de impressão litográfica e inúmeras novas tecnologias, a imagem é trazida para perto do texto, a língua oral é ressignificada e a internet modifica nosso modo de interação com o texto, representando um retorno à multimodalidade e ao multilinguismo. De acordo com os autores “Estamos voltando a uma lógica profunda de divergência e diversidade<sup>79</sup>” (Kalantzis et al, 2016, p.34).

<sup>78</sup> Dentre essas verdades, está o modelo do nativo britânico (Received Pronunciation - RP) e do americano (General English - GE) como referência ‘correta’ para o ensino de língua adicional.

<sup>79</sup> No original: “We are returning to a deep logic of divergence and diversity.” (KALANTZIS et al, 2016, p.34)

Refletindo sobre essas três globalizações, percebo que o ensino de língua adicional ainda se inscreve profundamente na segunda globalização com suas certezas e modelos, e principalmente, a subserviência ao falante nativo e à língua escrita. Na perspectiva de submissão ao falante nativo, percebemos o quanto ainda estamos colonizados, dependentes e inferiorizados, quando valorizamos e nos espelhamos em seus modelos. Na perspectiva de submissão à língua escrita, de um modo geral, podemos ver como essa hegemonia ainda se inscreve em vários âmbitos, como:

- desconsideração social com os saberes orais, em favorecimento do saber científico predominantemente veiculado pela forma escrita (SOUSA SANTOS, 2010); “mecanismo poderoso de constituição de subalternidade na academia” (KLEIMAN, 2013, p.51);
- correlação que coloca o desenvolvimento mental diretamente proporcional ao letramento<sup>80</sup> (GEE, 1986), ou seja, a ideia de que o iletrado não pensa, colocando-o em uma posição de inferioridade, o que gera um sentimento de inadequabilidade e desempoderamento (JANKS, 2010);
- concepções científicas e institucionais grafocêntricas e etnocêntricas (SIGNORINI, 2001), gerando uma visão de inferioridade das sociedades iletradas, com a substituição do binário civilizado/primitivo por letrado/não letrado (GEE, 1986);
- visão da língua oral como sintaticamente pobre por intermédio da perspectiva de uma gramática elaborada para a escrita (KOCH, 2016), que a eleva a um nível superior; dentre outros.

Apesar de essas visões terem sido refutadas<sup>81</sup>, elas ainda se inscrevem no imaginário popular, legitimando, mesmo que informalmente, a supremacia da escrita sobre a oralidade. Ademais, desde os primórdios da educação formal, a nossa ideia de língua está alicerçada na língua escrita, e nossa formação acadêmica está voltada quase que exclusivamente para ela. Por conseguinte, essa supremacia também se reflete no saber científico em oposição aos saberes informais passados de geração em geração por via oral, que são muitas vezes deslegitimados.

---

<sup>80</sup> Nesse caso letramento definido como uso competente da língua escrita em diferentes contextos sociais, sem confundir com alfabetização que seria o desenvolvimento de uma habilidade básica de leitura e escrita. No entanto, o conceito de letramento dentro do Letramento Fonológico Crítico vai muito além desse binário letrado/iletrado.

<sup>81</sup> Ver os autores citados em cada uma delas para a problematização e deslegitimação destas visões.

Estou de acordo, portanto, com Sousa Santos (2010, p.106-107), quando afirma que “a injustiça social assenta na injustiça cognitiva” e que somente quando pudermos legitimar as formas alternativas de conhecimento em nível de igualdade com as formais poderemos nos libertar “da monocultura do saber científico”.

Nesse sentido, considerando que a língua escrita ainda é o principal meio de disseminação desse saber científico e que, como afirma Janks (2010, p.4-5), “o binário letrado/iletrado oferece somente posições negativas de assujeitamento para pessoas que não são letradas”<sup>82</sup>, e ainda que “letramento<sup>83</sup> é privilegiado sobre oralidade”<sup>84</sup>, podemos entender o quanto nossa visão de língua parece continuar sendo moldada na língua escrita, apesar da importância significativa da oralidade em nossas vidas e apesar de estarmos imersos em um mundo multimodal em que o texto escrito parece estar perdendo sua supremacia, estando intermediado de imagens, vídeos e sons.

Concordo com Moita Lopes (2013) quando lembra que a modernidade recente acontece em sociedades hipersemiotizadas, urgindo repensar as línguas, a linguagem e nós mesmos dentro de outras perspectivas para não correr o risco de nos situar “na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais” (MOITA LOPES, 2013, p.19). Não podemos, portanto, permanecer com uma visão reducionista de hegemonia da escrita, acomodando nossa visão de língua na dicotomia fala-escrita. A multimodalidade, que nos inscreve na terceira globalização, aponta para a necessidade de admitir a heterogeneidade da língua, e, deixando de lado a produção homogeneizante em massa do modernismo, abraçar a diversidade.

Quando comecei a escrever esta tese pensei em entregá-la à banca em forma de áudio, numa atitude transgressiva contra a hegemonia da língua escrita no saber acadêmico, porém, me dei conta que soaria como língua escrita lida em voz alta. Além disso, essa pesquisa foi se tecendo dentro dos moldes da escrita acadêmica que demanda reflexões, reescritas e reestruturações que somente a versão escrita poderia proporcionar.

Kalantzis et al (2016) atentam para as diferenças de processamento cognitivo da escrita e da oral:

A escrita realiza a tarefa lógica de conectar ideias de uma maneira bem diferente da fala. Ambas complexas construtoras de sentidos. É que elas simplesmente carregam tipos muito diferentes de complexidade. Estes são sinais de que seus modos de

---

<sup>82</sup> No original: “the binary literacy/illiteracy offers only negative subject positions for people who are not literate.” (JANKS, 2010, p.4-5)

<sup>83</sup> Conforme definição da primeira nota de rodapé da página anterior.

<sup>84</sup> No original: “literacy is privileged over orality” (JANKS, 2010, p.4-5)

raciocínio são totalmente diferentes. São maneiras diferentes de ver o mundo e pensar sobre o mundo.<sup>85</sup> (KALANTZIS et al, 2016, p. 413)

Como então entregar uma tese que foi concebida nos moldes de raciocínio escrito, de forma oral? No entanto, considerando a riqueza dessas diferenças, a língua oral, apesar de não poder substituir a escrita, poderia adicionar, fornecendo uma visão mais completa da perspectiva que proponho com esta tese, até mesmo de minhas reformulações no meio da frase (como acabo de fazer agora e você não pôde notar, porque apaguei os traços do meu pensamento inacabado), de minhas incertezas, minhas dúvidas, inseguranças e mudanças de rumo. Além disso, a prosódia o ajudaria a entender mais profundamente o que me entedia e o que me apaixonava, me faria levá-lo a construir sentidos outros que a escrita sozinha jamais alcançaria, porém poderia parecer ineficiente do ponto de vista do processo, e talvez eu não estivesse pronta para falar e talvez você não estivesse confortável para ouvir.

Assim, pela forma escrita tento tecer uma tese que advoga trazer as idiossincrasias da fala para o foco central, refletindo sobre formas outras de construção de sentidos a fim de que se possa trazer para a sala de aula de língua adicional uma reflexão que nos ajude a perceber um texto oral em sua completude. É, portanto, justamente para dar conta da complexidade deste mundo heterogêneo e vê-lo por outras perspectivas, que tento juntar a Fonologia, que aqui representa a parte invisível das línguas faladas, com o Letramento Crítico, cujos pressupostos teóricos serão apresentados nessa próxima seção.

## 2.2 A perspectiva do Letramento Crítico

De acordo com Zacchi (2012, p.11), “O letramento crítico considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido de um determinado texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que é veiculado e interpretado, deixando mais espaço tanto para diferentes interpretações quanto para a ação social.” É no processo de (des)construção do texto<sup>86</sup> que nos damos conta das vozes embutidas nele e em nós mesmos para tomar posicionamentos

---

<sup>85</sup> No original: “writing performs the logical task of connecting ideas in a way quite different from speaking. Each is just as intricate as a meaning-design. It is just that they are very different kinds of intricacy. These are signs that their modes of reasoning are entirely different. They are different ways of seeing the world and thinking about the world.” (KALANTZIS et al, 2016, p. 413)

<sup>86</sup> Considero aqui ‘*texto*’ como qualquer manifestação linguística, seja ela escrita, oral, gestual ou imagética.

e perceber os inúmeros sentidos que o representam, que nos representam e que nós representamos.

Deixando de lado o modelo lógico-racional que leva a um pensamento de oposição: certo *versus* errado, que tem como base a ideia de verdade, as relações passam a ser vistas como um processo de mudança constante, de forma tal que a nossa posição sócio-histórica influencia o modo como processamos o mundo, o modo como entendemos um texto. Na perspectiva do Letramento Crítico, não se procuram mais as ‘verdades universais’, as intenções do autor, procuram-se perspectivas, maneiras diversas de olhar aquele texto. A descoberta dessas inúmeras maneiras nos faz repensar nossas próprias verdades e acabamos saindo, na maioria das vezes, modificados desse processo.

Kincheloe (1997), descreve esse processo de descoberta:

Quando nós aprendemos porque vemos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência, colocando o que nós percebemos num contexto significativo. Nós entendemos que todo olhar é seletivo, filtrado pelas formas como o poder tem construído nossa subjetividade. Nós aprendemos o que nós vemos a partir de pontos de vistas privilegiados na rede da realidade, chegando a nos dar conta que não existe valor neutro na forma de perceber. (KINCHELOE, 1997, p.186)

Desse modo, o leitor/ouvinte deixa de ser considerado um passivo processador do texto e passa a construí-lo na medida em que o desconstrói. Sendo assim, o mesmo texto pode ser lido e interpretado de inúmeras maneiras que dependerão de quem o lê e de seus posicionamentos sócio-históricos. Não há uma leitura homogênea, um significado embutido no texto, e o papel do leitor não é mais o de descobrir a ‘verdade’, mas o seu posicionamento diante do texto com que se depara. O posicionamento que o leitor traz consigo, dependendo de suas vivências, que o faz perceber o mundo de uma certa maneira, que o situa no mundo.

Na perspectiva do Letramento Crítico, o texto é abordado como um processo de construção e não de extração de sentidos, considerando seu contexto social e histórico e as relações de poder que o representam e que nós representamos quando imbuímos/ (re/des)construímos seus significados (CERVETTI et al, 2001),

Ao conceber língua como discurso dentro de uma visão bakhtiniana, percebemos que “pontos de vista diferentes sobre o texto constroem textos” (BARROS, 1996, p.23) que são constitutivamente dialógicos. Perceber estas relações dialógicas é compreender que “o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e interpretação dos textos” (BARROS, 1996, p.28).

A partir desse entendimento, o professor abre espaços para olhares diversos sobre o texto, para a polifonia, levando o aluno a se descobrir, e sair do processo com uma percepção mais esclarecedora do porquê tem uma certa visão de mundo e quais os possíveis efeitos sociais dessa visão em particular. Além disso, esse aprendiz passa a perceber que “discursos de poder continuam a nos falar e a falar através de nós. Nós nos tornamos frequentemente agentes inconscientes da sua distribuição”<sup>87</sup> (JANKS, 2012, p.150).

Uma reflexão sobre a circulação desses discursos no que tange à fonologia diz respeito à variação linguística e aos diferentes preconceitos construídos em torno dela. Dentre eles cito como exemplo no ensino de língua inglesa a verdade construída da ‘necessidade’ de escolha entre dois sotaques: americano ou britânico. Você fala inglês britânico ou americano? Ao que parece, temos de decidir entre os dois como se não existissem outros, havendo o silenciamento quase absoluto de todos os outros sotaques em favor dos dois considerados de prestígio.

Na minha própria experiência como professora da disciplina Fonologia do inglês, vi aos poucos algumas das minhas certezas desabarem depois que comecei a tentar direcionar minhas práticas de ensino sob um viés do Letramento Crítico. Desde o ensino da transcrição fonêmica, em que os meus modelos de pronúncia ‘correta’ esbarravam com outras possibilidades que não a britânica ou americana e eu já não tinha mais certezas, até o choque de descobrir que em muitas variações da língua inglesa que emergiram de sociedades pós-coloniais o ritmo não é predominantemente acentual e, sim, silábico<sup>88</sup>.

Até então havia ensinado que a língua inglesa tem o ritmo acentual, sem perceber que estava apenas reforçando e ajudando a legitimar a ideia de que os ‘corretos’ são os modelos britânico e americano, quando o inglês falado na Índia, no Caribe, em Singapura e na maioria das variedades multilíngues, dentre ela o inglês falado por muitos brasileiros, tem o ritmo silábico. De fato, Deterding (2012, p. 21), chega a questionar a necessidade de insistir em ensinar o ritmo acentual pois: “É perfeitamente possível que o ritmo silábico realmente melhore

---

<sup>87</sup> No original: “powerful discourses continue to speak us and to speak through us. We often become unconscious agents of their distribution.”

<sup>88</sup> Ritmo silábico é quando “todas as sílabas, acentuadas ou não, tendem a ocorrer em intervalos regulares de tempo e o tempo entre sílabas acentuadas será menor ou maior em proporção ao número de sílabas não acentuadas” (ROACH, 2000, p.135) É o caso do português. Ritmo acentual “implica que sílabas acentuadas tenderão a ocorrer em intervalos relativamente regulares estando ou não separadas por sílabas não acentuadas”. (ROACH, 2000, p.134)

No original: “**Syllable-timed rhythm**; in those languages, all syllables, whether stressed or unstressed, tend to occur at regular time-intervals and the time between stressed syllables will be shorter or longer in proportion to the number of unstressed syllables”. (ROACH, 2000, p.135)

No original: “The theory that English has **stress-timed rhythm** implies that stressed syllables will tend to occur at relatively regular intervals whether they are separated by unstressed syllables or not.” (ROACH, 2000, p.134)

a inteligibilidade do inglês em muitas partes do mundo (embora talvez não para a maioria dos ouvintes no Reino Unido ou nos EUA)<sup>89</sup>”.

Inteligibilidade para quem? A favor de quem? São esses tipos de questionamentos que o ensino da Fonologia, alinhado ao Letramento Crítico, pode trazer à tona em uma atitude transgressiva contra a naturalização de certos discursos como, por exemplo, o da superioridade do nativo. Com relação a essa naturalização, Janks (2017) reflete sobre ler *com* e *contra* o texto:

Os textos oferecem posições para serem assumidas por seus ouvintes, leitores e espectadores. Se as assumimos, tornamo-nos os leitores *ideais*<sup>90</sup> do texto. Usando a obra de Stuart Hall<sup>91</sup> (1980), ler *com* o texto pode ser visto como ler por dentro do código dominante, que é, por definição, hegemônico (o que é visto como natural, inevitável, dado como certo a respeito da ordem social) e carrega o selo da legitimidade. O letramento crítico encoraja os leitores a ler *contra* o texto, a romper com o dado como certo, a questionar o hegemônico e a resistir às posições que são oferecidas. Esse é o projeto da crítica. (JANKS, 2017, p.10)

Quando concebemos a Fonologia dentro desse projeto da crítica não somente trazemos à tona as construções de sentidos provocadas pelos processos fonológicos e que são de algum modo silenciadas, seja pelo nosso desconhecimento, seja por uma percepção de língua como estrutura apenas, como também repensamos o nosso posicionamento diante delas.

Nesta seção trouxe a perspectiva do Letramento Crítico, na próxima, trago a Fonologia na tentativa de tecer uma conexão entre os dois.

## 2.3 Fonologia

Esta seção está subdividida em duas subseções: a primeira trata do sotaque e de algumas de suas implicações na construção de sentidos de um texto oral; a segunda traz a prosódia, suas principais funções e alguns exemplos de como pode influenciar sobremaneira a nossa interpretação de um texto oral. Traz também um comparativo entre os princípios da composição de Kress e Van Leeuwen (2006) para análise de imagens e os elementos prosódicos, em uma tentativa de mostrar como a prosódia imprime significados pragmáticos importantes no texto oral.

<sup>89</sup> No original: “It is entirely possible that syllable-based rhythm actually enhances the intelligibility of English in many parts of the world (though perhaps not for most listeners in the UK or USA)”. (DETERDING, 2012, p.21)

<sup>90</sup> Grifos da autora.

<sup>91</sup> HALL, S. Encoding/decoding. Culture, media, language. London; New York: **Centre for Contemporary studies**, pp. 128-138, 1980.

### 2.3.1 Reflexões sobre as implicações do sotaque na (des)construção de sentidos no texto oral

Analisando o impacto de um mesmo texto falado por pessoas de diversas regiões, etnias ou classes sociais do mesmo país precisamos levar em conta uma variável que pode modificar incomensuravelmente a nossa interpretação desse texto: o impacto que o sotaque do leitor tem na nossa visão de mundo e em todas as representações construídas que esse sotaque carrega consigo.

Sabemos que dentro da nossa voz se esconde e ao mesmo tempo transborda toda nossa identidade linguística, por ela deixamos aparecer a região de onde somos, norte/sul, o local, cidade/campo, áreas consideradas ‘nobres’/subúrbio, a nossa classe social e a nossa etnia. Sabemos também que as variedades de regiões mais pobres, no caso do Brasil podemos citar como exemplo a nordestina<sup>92</sup>, tendem a ser desvalorizadas, imprimindo muitas vezes no sotaque destes lugares, principalmente das pessoas não formalmente escolarizadas, o estigma de “atrasado” o que, de algum modo, pode influenciar a maneira como escutamos um texto oral de um falante dessa variação.

Na língua adicional, embora possamos desconhecer os diversos sotaques das diferentes regiões, classes sociais e/ou etnias, ‘aprendemos’ a reconhecer e deslegitimar sotaques da periferia, sejam eles de países cuja variação é desvalorizada, de etnias não hegemônicas, ou de classes sociais desprestigiadas, legitimando-se o preconceito contra esses sotaques.

Na sala de aula de língua adicional, na maioria das vezes, se busca o falar neutro de prestígio das variações hegemônicas. Falar neutro ou sem sotaque que, como afirma Bagno (2015), é uma contradição por si só, pois sotaque é formado pelas características segmentais e suprasegmentais de uma determinada variação, representando de um certo modo a musicalidade da língua, portanto o próprio ato de falar imprime um sotaque.

Na verdade, a ideia de falar a própria língua materna sem sotaque é socio e historicamente construída representando apenas uma aproximação do sotaque das classes sociais mais letradas e, portanto, de maior prestígio (BAGNO, 2015). No português brasileiro seria o sotaque do Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, ou seja, o falar “das classes urbanas mais letradas da região Sudeste” (BAGNO, 2015, p. 279). Na língua inglesa transitaria entre o *General English*, (GE) americano, inglês falado pela CNN (*Cable News Network*) e o *Received Pronunciation* (RP), inglês da BBC (*British Broadcasting Corporation*) ou inglês da rainha, como é comumente chamado.

---

<sup>92</sup> Nessa fala percebemos a nossa tendência a generalizar e dar uma falsa ideia de homogeneização de língua, pois não podemos falar em uma variedade nordestina, pois são incontáveis. Talvez devêssemos falar ‘as nordestinas’.



Essas variações (GE e RP) ainda são as mais valorizadas no imaginário da sala de aula de inglês apesar de representarem uma parcela muito pequena da população nativa, pois, como afirma Kreidler (2004) sobre o inglês RP, dialetos regionais e urbanos são os mais falados. No entanto, segundo Fuertes et al. (2012), existe uma tendência a atribuir mais educação, sucesso e status social aos sotaques considerados padrão e, portanto, dando-lhes maior prestígio.

Inúmeras pesquisas demonstram que o sotaque influencia na definição de categorização social, física e psicológica, além de criar estereótipos relacionados aos falantes. Dentre essas pesquisas podemos citar, por exemplo, a inferência de atributos físicos e características pessoais baseada na análise do sotaque (Krauss, Freyberg e Morsella, 2002); a mudança de foco das pistas visuais para auditivas (baseadas no sotaque) servindo de embasamento para a criação de estereótipos (Ko, Judd e Blair, 2006); a marcante influência do sotaque em julgamentos de competência (Ko, Judd e Stapel, 2009).

Rakic', Steffens e Mummandey (2011) fizeram um estudo sobre a atuação do sotaque na classificação étnica e relataram como é definidora a influência da fala, mesmo com estímulo visual discordante. Indubitavelmente, o poder do sotaque é tão avassalador que, segundo os autores: “Era irrelevante para os participantes como as pessoas eram fisicamente; importava principalmente se estavam falando com sotaque ou não. Nesse caso, era quase como se os avaliadores ficassem cegos para informações de cunho visual na presença de informações auditivas mais significativas<sup>93</sup>”. RAKIC' *et al* (2011, p.24).

Souza (2014), em sua tese de doutorado, conduziu quatro estudos sobre a influência do sotaque na categorização e consequente comportamento discriminatório em relação ao *Outro*<sup>94</sup>. As pesquisas foram feitas colocando universitários portugueses para tomar a decisão fictícia de contratação de pessoal baseados em entrevistas com candidatos com sotaque português e brasileiro. Foi pesquisado se a influência na categorização dos candidatos ativada por seus sotaques era moderada pelo preconceito; se a avaliação do sotaque desencadeava um processo de categorização do sotaque do membro do grupo externo como pior; se essa categorização era influenciada por estereótipos e se a mediação aconteceu porque a avaliação da qualidade do sotaque validou a discriminação.

---

<sup>93</sup> No original: “It was rather irrelevant for participants what targets looked like; it mainly mattered whether they were speaking with an accent or not. In this case it was almost as if participants became blind to the visual category information in the presence of more meaningful auditory category information.” (RAKIC', STEFFENS e MUMMANDEY, 2011, p.24)

<sup>94</sup> *Outro* como usado anteriormente, termo emprestado de Holliday e Aboshisha (2009), quando chama de racismo a discriminação de um Outro ou Outro grupo que é considerado deficiente, portanto, inferior. No original: “racism may no longer be associated with colour, now recognised as an indefinable notion, but with any Other group which is imagined to be deficient.” (HOLLIDAY e ABOSHISHA, 2009, p. 670)

Os resultados apontaram para o fato de que a discriminação está diretamente relacionada ao preconceito e intrinsecamente mais ligada ao sotaque do que aos estereótipos. Embora os brasileiros carregassem o estereótipo de simpáticos, e essa é sempre uma característica importante para a contratação de candidatos, a mediação do sotaque influenciou muito mais, gerando resultados negativos para eles.

Entendo, portanto, que a interação entre a categorização e a avaliação negativa de, por exemplo, um sotaque não-nativo ou de uma região mais pobre depende da ideia construída de inferioridade desse sotaque (e conseqüentemente dos falantes desta variação) que o avaliador carrega. Dentro do ensino de língua inglesa como língua adicional, o que alguns professores não-nativos parecem não perceber é que atitudes preconceituosas em relação ao sotaque não-nativo reforça a construção da ideia de sua própria inferioridade, além de perpetuar e propagar a hegemonia do nativo. Além disso, esse professor precisa compreender que, muito além das palavras, o ritmo da voz de um texto oral influencia sobremaneira a nossa interpretação e posicionamento diante dele.

Outro resultado importante das pesquisas de Souza (2014, p.130) foi a constatação que “a avaliação do sotaque de alguém é uma maneira não preconceituosa de justificar um comportamento discriminatório”. Segundo a autora, a legitimação do recurso à avaliação do sotaque como requisito para aceitação ou recusa é um meio validado de expressão de preconceito, ou seja, quando a norma igualitária não está explícita, acaba-se criando uma forma legitimada de justificar a discriminação.

Giles e Sassoon (1983) fizeram uma pesquisa baseada no sotaque, na classe social e no nível de formalidade da fala dos participantes, a fim de definir a influência desses três fatores na avaliação feita desses falantes. Os resultados do estudo apontaram para o fato de que a avaliação negativa estava mais fortemente relacionada ao sotaque do que a informação disponibilizada da classe social do participante; ou ao estilo da fala (formal/informal). Saber antecipadamente que um indivíduo era de classe média não mudava a avaliação negativa se ele tivesse um sotaque não-padrão (geralmente ligado às classes sociais menos escolarizadas e, portanto, mais pobres). Do mesmo modo o estilo formal/informal da mensagem teve efeito mínimo no julgamento dos ouvintes, comparado com o sotaque.

Fuertes et al (2012) conduziram um estudo mapeando 153 pesquisas para identificar o efeito estatístico do sotaque em avaliações sociais. Seus resultados indicam que falantes com sotaque padrão (de classes sociais de maior prestígio) tendem, de uma maneira geral, a ser ranqueados mais positivamente em inteligência, educação, confiabilidade, dinamismo, dentre outros. Os autores chamam a atenção para o fato de que:

Embora a legislação proíba a discriminação por gênero e raça, talvez o uso da linguagem seja um poderoso gatilho para instigar avaliações negativas já experimentadas por membros de grupos minoritários, por membros da sociedade que vivem em situação de pobreza e por cidadãos que falam com sotaque não padrão, como os imigrantes<sup>95</sup>. (FUERTES et al, 2012, p. 128)

A partir do entendimento de que podemos, infelizmente, legitimar a discriminação através do sotaque, acredito que podemos trabalhar a percepção do leitor como construtor de sentidos, para que possa se dar conta do peso que o sotaque imprime na sua compreensão e construção de um texto oral. Da mesma forma, podemos fazer um paralelo entre a problemática do sotaque e a problemática do monopólio do conhecimento científico apontado por Sousa Santos (2010) quando trata da *ecologia de saberes*<sup>96</sup>:

Convertida em conhecimento uno e universal, a ciência moderna ocidental, ao mesmo tempo que se constitui em vibrante e inesgotável fonte de progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou e marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos não científicos que lhe eram alternativos, tanto no Norte como no Sul. (SOUSA SANTOS, 2010, p.155)

Considerando que muitos desses conhecimentos não científicos se encontram em classes sociais menos abastadas e na maioria das vezes marginalizadas, com características de sotaque que tendem a ser diferentes do modelo padrão; e que conhecimento científico está intrinsecamente ligado à variações cultas e portanto padrão, percebemos a influência do poder exercido (pelo conhecimento construído dos sotaques) no silenciamento legitimado dessas vozes.

Como exemplo, na língua portuguesa, podemos citar a rotização que é a troca da líquida lateral /l/ pela líquida não lateral /r/ em palavras como *placa* por *praca*, *classe*, por *crasse*, etc. Do mesmo modo, a palatalização da oclusiva alveolar /t/ pode ser estigmatizada quando ocorre diante da vogal /o/ - *oito* se tornando /otʃo/, por fazer parte da fala de classes sociais menos

---

<sup>95</sup> No original: “Although legislation prohibit discrimination on the basis of gender and race, it may be that the use of language is a powerful trigger in instigating negative evaluations already experienced by minority group members, those members of society living in poverty, and citizens who speak with a non-standard accent such as immigrants.”

(FUERTES et al, 2012, p. 128)

<sup>96</sup> Na voz do próprio autor: “A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 154)

escolarizadas na cidade de Maceió<sup>97</sup>. Essa troca e esse processo de assimilação podem marcar negativamente sua fala e, portanto, influenciar a construção de sentidos do ouvinte em relação ao texto oral.

Refletindo, com base em pesquisas como as citadas anteriormente (Giles e Sassoon, 1983; Ko *et al.*, 2006, 2009; Fuertes *et al.*, 2011; Rakic *et al.*, 2011; Souza, 2014, dentre outras), sobre como o sotaque influencia a nossa maneira de perceber o *Outro*, acrescento este agravante para a construção de sentidos de um texto oral falado por indivíduos de variações não-padrão: o de correr o risco de não ser levado a sério porque sua fala está carregada de ritmos e sons que a desacreditam, marginalizam e descredibilizam. O mais inquietante é que tudo isso acontece sem que possamos nos dar conta, pois somos aqueles que diminuem sem notar, desacreditam sem perceber, discriminam legitimadamente sem nos reconhecer como preconceituosos e muitas vezes contra nossa própria fala ou da nossa comunidade de origem.

Na tentativa de erradicar esse problema de preconceito e criação de estereótipos baseados no sotaque, Giles (1971), elaborou uma proposta de um programa de amplificação do sotaque<sup>98</sup> em escolas do Reino Unido para crianças com sotaques regionais, para que pudessem se adequar ao padrão RP, a fim de evitar possíveis reações preconceituosas contra elas. Giles (1971), também investigou as atitudes de professores em relação à mudança de sotaque, caso esse curso, que foi proposto por ele próprio, fosse realizado.

Embora essa proposta tenha sido feita há quase 50 anos, é preocupante o fato de que essa tentativa de homogeneização de sotaques, no lugar de conscientização da importância e da riqueza das variedades a fim de erradicar preconceitos, ainda seja extremamente atual em sala de aula de línguas. Professores de inglês parecem continuar presos ao RP ou GE como se a não homogeneidade da língua tivesse apenas essas duas variações como representação. Portanto, concordo com Faraco e Zilles (2015), quando falam sobre a importância de trazer reflexões sobre variações linguísticas para a sala de aula (no caso específico, de língua Portuguesa):

Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma

<sup>97</sup> Oliveira, Oliveira e Paula (2018) fizeram uma pesquisa sobre esta palatalização na cidade de Maceió e “os resultados obtidos apontam para a interação social entre as variáveis sociais idade e escolaridade, indicando que os informantes mais jovens são os maiores favorecedores desse processo de palatalização quando têm baixos índices de escolarização, ao passo que apresentam comportamento linguístico inverso, inibindo a palatalização, quando possuem maiores níveis de escolaridade. Assim, há indícios de que as formas palatalizadas padecem de uma valoração social negativa.”

Note-se que quando esse processo de palatalização acontece antes da vogal /i/ (*tia* passando a ser /tʃia/), como é o caso da variação padrão de classes mais letradas do Sudeste e, portanto, de prestígio, a estigmatização é imediatamente anulada.

<sup>98</sup> No original: *'accent extension programme'* (GILES, 1971, p. 11)

adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos. (FARACO e ZILLES, 2015, p.9)

Essa compreensão pode e deveria perpassar o ensino de língua adicional através da Fonologia, trazendo para a sala de aula de inglês a ideia de heterogeneidade das línguas e da necessidade de lutar contra a estigmatização de sotaques regionais e de classes sociais menos escolarizadas. O respeito pela variação na língua adicional certamente acabará se refletindo na maneira de ver as variações da língua materna.

É importante salientar que, apesar das pesquisas expostas anteriormente apontarem para o fato de que sotaques hegemônicos (ou padrão) assumem preponderância devastadora sobre todos os *Outros* e têm, de uma certa maneira, sua superioridade legitimada, algumas pesquisas demonstram a superioridade de sotaques não-padrão em casos específicos. Segundo Fuertes et al. (2011, p.121), “Alguns estudos demonstraram (como o inglês Apalache e as variedades regionais do inglês britânico) a existência de um “prestígio oculto”<sup>99</sup> (Trudgill, 1974<sup>100</sup>), pois, ocasionalmente, os falantes com esses sotaques foram valorizados em traços de solidariedade e coesão em grupo (por exemplo, Marlow & Giles, 2008<sup>101</sup>).”<sup>102</sup>

Do mesmo modo, Brown *et al.* (1985) apontam para o fato de que em geral, falantes da variação RP de inglês são considerados melhores em competência e piores em benevolência, quando comparados com falantes de sotaques mais regionais, não-padrão. Por conseguinte, o sotaque, como marca identitária de um grupo, acaba carregando com ele os estereótipos e características desse grupo, sejam eles positivos ou negativos.

Ademais, muitas vezes ajustamos consciente ou inconscientemente nosso sotaque a fim de criar, manter ou diminuir a distância social. A Teoria da Acomodação da Comunicação (*Communication Accommodation Theory* - CAT) segundo Giles (2007), trata das maneiras como fazemos esses ajustes, como as nossas diferentes identidades, pessoais e sociais, interagem para negociar sentidos na comunicação. Como acomodamos o modo de falar de acordo com a necessidade de enfatizar nossa identidade pessoal, falando como indivíduos, ou nossa identidade social, falando como membros de um grupo; ou de acordo com a distância que queremos nos posicionar do indivíduo ou do grupo com o qual estamos interagindo.

<sup>99</sup> No original: “covert prestige”.

<sup>100</sup> Trudgil, P. **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1974.

<sup>101</sup> Marlow, M. e Giles, H. “Who you think You, talkin propah?” Hawaiian Pidgin Demarginalized. **Journal of Multicultural Discourses**, 2, pp. 53-69, 2008.

<sup>102</sup> No original: “Some studies have shown (such as Appalachian English and regional varieties of British English) to have “covert prestige” (Trudgill, 1974) in that on occasion, speakers with these accents have been upgraded on solidarity traits and in-group cohesion (e.g. Marlow & Giles, 2008)” (FUERTES et al, 2011, p.121)

De acordo com Giles (2007, p. 294), os princípios básicos da CAT são:

- trazemos para a interação ideias pré-concebidas dos grupos e, portanto, dos indivíduos pertencentes a eles, pois a comunicação é influenciada pelo contexto sócio-histórico;
- podemos modificar nosso sotaque, sem ao menos perceber, para nos ajustarmos a um grupo de ouvintes com os quais estamos interagindo, pois existe uma negociação das categorias sociais das quais participamos e que são acomodadas durante o processo de comunicação;
- criamos expectativas baseadas em estereótipos e nas normas sociais e situacionais vigentes, acerca do nível de acomodação dos grupos/indivíduos com os quais estamos interagindo. A continuidade ou desligamento da interação vai depender de como nossas expectativas são atingidas;
- usamos estratégias de convergência ou divergência para sinalizar nossas atitudes em relação aos grupos com os quais estamos interagindo.

Segundo o pesquisador, ajustamos nossos comportamentos comunicativos a fim de criar um certo equilíbrio e, portanto, afinidade com o nosso interlocutor:

Entre as diferentes estratégias de acomodação que os falantes usam para atingir esses objetivos, a convergência tem sido a mais amplamente estudada – e pode ser considerada o núcleo histórico da CAT (Giles, 1973<sup>103</sup>). Foi definida como uma estratégia pela qual os indivíduos adaptam seus comportamentos comunicativos em termos de uma ampla gama de características linguísticas (por exemplo, taxa de elocução, sotaques), paralinguísticas (por exemplo, pausas, comprimento de enunciado) e não verbais (por exemplo, sorrindo, olhando fixamente) de tal maneira a se tornarem mais semelhante ao comportamento de seu interlocutor. (GILLES, 2007, p.295)<sup>104</sup>

Considerando o que foi dito anteriormente e o fato de que, de acordo com Janks (2017, p.8), quando entra em contato com um texto, “o leitor precisa entender o contexto retórico: isso inclui saber quando, onde, por que e para quem esse enunciado foi dirigido, assim como a força cultural das línguas e palavras escolhidas”, então acrescento aqui que, ao ouvir um texto oral,

---

<sup>103</sup> GILES, H., TAYLOR, D. M., & BOURHIS, R. Y. Towards a theory of interpersonal accommodation through speech: Some Canadian data. In: **Language in Society**, 2, 177–192, 1973.

<sup>104</sup> No original: “Among the different accommodative strategies that speakers use to achieve these goals, convergence has been the most extensively studied – and can be considered the historical core of CAT (Giles, 1973). It has been defined as a strategy whereby individuals adapt their communicative behaviors in terms of a wide range of linguistic (e.g., speech rate, accents), paralinguistic (e.g., pauses, utterance length), and nonverbal features (e.g., smiling, gazing) in such a way as to become more similar to their interlocutor’s behavior.” (GILES, 2007, p.295)

precisamos também entender a força do sotaque e o quanto ele produz de significados na nossa maneira de perceber esse texto, além de influenciar sobremaneira no nosso modo de lidar com os falantes. Precisamos perceber até que ponto estamos conscientes dos preconceitos construídos que se ressignificam nos processos fonético-fonológicos e prosódicos, influenciando irremediavelmente a nossa compreensão e principalmente o nosso posicionamento diante de um texto oral.

Entendo que necessitamos refletir sobre o quanto estamos inclinados a descreditar, inferiorizar, deslegitimar textos orais puramente por causa da variação linguística que imprime na fala enunciados outros que influenciam nossa construção de sentidos daquele texto, sem que possamos nos dar conta.

Se sob a perspectiva do Letramento Crítico entendemos que imbuímos o texto de nossa visão de mundo, para a partir dela ler *com* ou *contra* o texto, necessitamos entender qual a nossa percepção construída do mundo dos sotaques. Pois, desconhecendo a capacidade de modificar um texto dos elementos prosódicos que imprimem o ritmo na fala e das variações que diferenciam os sotaques, e, ao mesmo tempo, sujeito a construções socioculturais de hegemonia de sotaques; podemos, sem perceber, ler um texto oral com tendência a legitimar ou invalidar suas ideias, dependendo do que consideremos como digno de ser ouvido.

Refletir sobre essas construções imbuídas no discurso oral pode trazer para a sala de aula de língua adicional a possibilidade de ouvir por *Outras* perspectivas, dando voz aos sotaques historicamente silenciados, além de nos fazer repensar a nossa relação com as inúmeras variações da nossa própria língua materna. Foi na direção de uma Fonologia que dialoga com o Letramento Crítico, numa tentativa de uma *quebra epistêmica*<sup>105</sup> da hegemonia do sotaque nativo e de uma quebra de preconceitos contra variações linguísticas, sejam elas sociais, regionais ou étnicas, que tentei delinear essa pesquisa.

Acredito que somente assim poderemos intentar abrir espaços para visões alternativas dentro da Fonologia, perspectivas que estão mais em consonância com uma episteme decolonialista e com uma terceira globalização (cf. KALANTZIS *et al.*, 2016) que nos faça voltar a uma lógica profunda de respeito à divergência e à diversidade. E é justamente este pensamento complexo de aceitação da divergência, do caos, sem a necessidade de uma simplificação homogeneizante e, conseqüentemente, mutilante (cf. MORIN, 2005), que trago na próxima seção.

---

<sup>105</sup> Conforme Kumaravidavelu, citado anteriormente nesta tese, página 31.

### 2.3.2 Prosódia

A prosódia é responsável pelos contornos melódicos presentes em um discurso e tem o poder de potencializar sentidos, modular enunciações e determinar as formas dos enunciados pronunciados pelos falantes. Interpretar a prosódia é interpretar o modo pelo qual a construção de sentidos se delineia na melodia do discurso. E esse delinear traz consigo mudanças fundamentais para a compreensão do texto: *Não é o que falamos, mas como o falamos.*

Roach (2000, p. 183) e Wells (2006, p. 11/12), elencaram as principais funções da prosódia na língua inglesa:

- Atitudinal (*attitudinal function*) - é a função mais aparente da prosódia, pois expressa nossas atitudes e emoções e é definida pelo tom;
- Gramatical (*grammatical function*) – identifica as estruturas gramaticais na fala, funcionando como a pontuação. É uma função demarcativa, indica o começo e o fim de unidades gramaticais e sinaliza se estamos fazendo uma pergunta ou afirmando, é também definida pelo tom;
- Focal, também chamada acentual ou informacional (*focusing, accentual or informational function*) – indica onde queremos chamar a atenção do ouvinte, indica a informação que é nova em contraste com aquela já partilhada, tem uma função pragmática no enunciado;
- Discursiva (*discursive or cohesive function*) – funciona como a divisão dos enunciados em parágrafos, indica se ainda iremos falar ou se encerramos o nosso argumento, ou ainda se estamos cedendo o turno;
- Psicológica (*psychological function*) - funciona como organizadora do discurso em unidades tonais tentando torná-lo fácil de ser entendido, memorizado e enunciado;
- Indexical (*indexical function*) – marca a identidade pessoal, profissional, é o que faz com que saibamos distinguir uma reza de um discurso político, por exemplo.

Partindo da necessidade de entender como se processa a construção de sentidos em nível prosódico, precisamos ir além do simples reconhecimento e compreensão de itens lexicais. Lemke (2012, p.83) nos lembra que “significados são construídos pela interação de diferentes modalidades, tanto consciente, como inconscientemente (ou automaticamente). Para entender



o que acontece, precisamos ser capazes de integrar todos os diferentes modos de construção de sentidos (...). Infelizmente, isso é algo que não nos é explicitamente ensinado a fazer<sup>106</sup>.”

Quando pensamos fonologia dentro da perspectiva de Letramento Crítico, buscamos entender as relações que se estabelecem entre os elementos prosódicos e as possíveis construções de sentidos que eles engendram. Dentro dessas relações podemos perceber o quanto somos influenciados pelas semioses construídas pelos processos prosódicos, sem sequer nos darmos conta.

Nessa intenção, tome-se como exemplo a carta de um político a quem foi dado na justiça o direito de resposta e obrigado a ser veiculado pelo mesmo telejornal que o havia difamado<sup>107</sup>. Este discurso é lido pelo âncora desse telejornal com muita clareza, porém de maneira linear, negligenciando (propositalmente?) as subidas e descidas da língua, linear como uma reza enfadonha, como se as palavras não fizessem o menor sentido.

Ao telespectador, fica a difícil tarefa de prestar atenção, por se tornar cansativo, tedioso, por conseguinte, aquele texto escrito vai perdendo seus significados à medida em que é lido. Não se pode negar que a resposta foi dada, porém sua voz foi apagada quando foram silenciados boa parte dos recursos prosódicos. No entanto, para a maioria das pessoas aquilo foi somente uma resposta chata, enfadonha, alheias que estão à influência da prosódia na sua percepção do texto lido. Ao apagar grande parte dos recursos prosódicos, a capacidade interpelativa do texto foi silenciada e o poder semiótico das palavras, enfraquecido.

Ajayi (2008, p.211) define *meaning-making* como “um processo pelo qual aprendizes adquirem consciência crítica da interpretação dos eventos em suas vidas em relação ao mundo em volta deles<sup>108</sup>.” Segundo o autor, *meaning-making* envolve um processamento de informação consciente e reflexivo. É essa perspectiva que tento abrir para os licenciandos da Fale - UFAL, a perspectiva de entender o conjunto de sistemas semióticos fonológicos que fazem parte da vida deles, em seus discursos e no discurso dos outros e que eles nem percebem.

Utilizando os princípios da composição de Kress e Van Leeuwen (2006, p. 177) para análise de imagens, na análise dos elementos prosódicos, podemos exemplificar como a prosódia carrega significados pragmáticos importantes e relevantes para serem estudados.

---

<sup>106</sup> No original: “Meanings are made through the co-deployment of different modalities, both consciously and unconsciously (or automatically). To make sense of what is going on, you need to be able to integrate all the different modes of meaning-making (...). Unfortunately it is not something we are explicitly taught to do.”

<sup>107</sup> Acesse [https://www.youtube.com/results?search\\_query=o+dia+em+que+a+globo+nunca+vai+esquecer+](https://www.youtube.com/results?search_query=o+dia+em+que+a+globo+nunca+vai+esquecer+), para assistir ao vídeo.

<sup>108</sup> No original: “a process by which learners gain critical consciousness of the interpretation of events in their lives in relation to the world around them.”

Esses princípios são: importância da informação (*information value*), saliência (*salience*) e enquadramento (*framing*)<sup>109</sup>.

- *Information value* – refere-se ao posicionamento dos elementos visuais de acordo com a importância deles para o significado, geralmente informação mais importante no lado direito ou no topo e informação partilhada no esquerdo e embaixo.

Em Fonologia, esse aspecto poderia se referir à maneira de transformar em formas fracas as informações partilhadas e enfatizar informação nova, geralmente colocada no fim da frase e mais bem pronunciada.

- *Salience* – feita para atrair a atenção em vários graus, colocação da figura em primeiro plano, maior tamanho em relação aos outros elementos, contrastes de cor etc.

Em fonologia seria a prominência, ou seja, a ênfase dada a um certo elemento para chamar a atenção. A prominência é definida pelo falante, é ela que ressalta o que importa e apaga o que é irrelevante, é quem dispara a mudança entoacional, tornando um texto oral interessante, chamando a todo momento a atenção do ouvinte. É a falta dela que, no caso do telejornal descrito acima, transmite letargia fazendo com que percamos paulatinamente o interesse.

Ex. I'm going to take you TO the airport but not back home. (Levarei você AO aeroporto mas não de volta para casa).

- *Framing* – refere-se à presença ou ausência de elementos que criam divisões, conectam ou desconectam, marcando elementos que pertencem a um mesmo grupo e separando outros.

Em Fonologia, seria a divisão do discurso em unidades tonais. Para ilustrar essa divisão como modificadora de sentidos, podemos usar como exemplo a fala de um político se referindo a outro:

*/He is a serial breaker of promises/* (ele é um quebrador de promessas em série).

Tal afirmativa, que poderia fazer parte de uma única unidade tonal (como marcada anteriormente), adquiriu um tom enormemente mais grave, quando, ao falar, esse político fez

---

<sup>109</sup> Manterei no texto as palavras originais em inglês.

uma divisão em duas unidades tonais em um local inusitado, dividiu *serial* (em série) de *breaker* (quebrador), criando uma pausa entre as duas palavras:

/He is a serial/ breaker of promises/

Essa quebra inusitada pode ter feito, o ouvinte inserir automaticamente a palavra *killer* (matador, assassino), pois *serial killer* (assassino em série) faz parte de uma *collocation*<sup>110</sup> muito comum na língua inglesa. No entanto, se tivéssemos que escrever o que ele disse, e vários jornais o fizeram<sup>111</sup>, jamais poderíamos colocar a palavra *killer* (matador, assassino) porque ela não foi verbalizada, entretanto o alongamento da pausa pode ter colocado a palavra na cabeça do ouvinte sem que ela precisasse ser falada em um acréscimo que ficou emudecido na escrita. A transdução da fala para o artigo jornalístico empobreceu a enunciação.

Esse exemplo ilustra muito bem a influência pragmática da divisão em unidades tonais, mostrando que existe uma relação entre o parâmetro prosódico pausa e sua função prosódica que é a de criar fronteiras na cadeia da fala. Ao delimitar a fronteira em um local inusitado (no meio de uma *collocation*), foi aberta a possibilidade de criação de semioses com potencial influência no conteúdo pragmático do enunciado, podendo até adicionar palavras que não foram ditas.

O estudo da prosódia dentro de uma perspectiva crítica, explicita seu papel como recurso semiótico que pode trazer à tona narrativas outras, que passam despercebidas quando esse estudo é feito dentro de uma visão puramente estrutural da língua.

Neste capítulo situei o meu *locus de enunciação* em uma tentativa de cruzamento entre a Fonologia e o Letramento Crítico, no capítulo seguinte discorro sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa.

---

<sup>110</sup> Collocation – uma palavra ou frase que é sempre usada com outra palavra ou frase, de um modo que soa correto para os falantes fluentes de determinada língua. Em português, por exemplo: ‘prestar atenção’ que em inglês seria ‘pay attention’ (pagar atenção) e em francês ‘fait attention’ (fazer atenção)

<sup>111</sup> Acesse [http://historycommons.org/entity.jsp?entity=william\\_arkin](http://historycommons.org/entity.jsp?entity=william_arkin) para ler artigo de um dos jornais.

### 3 ONDE ANDEI, COM QUEM ANDEI, O QUE FIZEMOS E COMO FIZEMOS.

Neste capítulo discorro sobre Pesquisa Qualitativa e Estudo de Caso, justifico minhas escolhas e posiciono a pesquisa como um estudo de caso qualitativo de natureza instrumental e de propósito exploratório. Em seguida, apresento os participantes e o contexto no qual esta pesquisa foi feita, descrevo e justifico os instrumentos e procedimentos de coleta além de todo o processo de coleta de dados.

#### 3.1 A Pesquisa qualitativa

Este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada e é uma pesquisa qualitativa pois tem como objetivo entender fenômenos segundo a perspectiva dos participantes e “tentar reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação<sup>112</sup>” MAANEN (1996 p.520).

Esta pesquisa também está em consonância com as características da pesquisa qualitativa elencadas por Dörnyei (2007, p. 37- 38), a saber:

- *Projeto de pesquisa emergente*<sup>113</sup>. “Isso significa que o foco da pesquisa é reduzido apenas gradualmente e as categorias analíticas são definidas durante e não antes do processo de pesquisa<sup>114</sup>” (DÖRNYEI, 2007, p.37). O projeto desta pesquisa foi se construindo a medida em que caminhava, não está baseado em hipóteses preconcebidas, mas em perguntas de pesquisa que foram se modificando, sendo reestruturadas, ou até mesmo redefinidas ao longo do processo. A pesquisa tomou caminhos diversos a partir de seus desdobramentos do meu contato direto com os participantes e da construção coletiva do conhecimento.
- *A natureza dos dados qualitativos*<sup>115</sup>. Pesquisa qualitativa trabalha com dados de vários tipos (entrevistas, imagens, diários reflexivos, vídeos, etc), que acabam sendo traduzidos em palavras, de algum modo transcritos, devido ao caráter subjetivo desse tipo de pesquisa. Os dados desta pesquisa foram transcritos e resultam muito mais de reflexões feitas por mim e

<sup>112</sup> No original: “attempt to reduce the distance between indicated and indicator, between theory and data, between context and action” (MAANEN, 1979, p.520)

<sup>113</sup> No original: “*Emergent research design*”. (DÖRNYEI, 2007, p.37)

<sup>114</sup> No original: “This means that the research focus is narrowed down only gradually and the analytic categories are defined during, rather than prior to, the process of research” (DÖRNYEI, 2007, p.37)

<sup>115</sup> No original: “*The nature of qualitative data*”. (DÖRNYEI, 2007, p.37)

pelos participantes durante as aulas e nas entrevistas finais, do que de variáveis passíveis de mensuração.

- *As características do ambiente de pesquisa*<sup>116</sup>. Devido à forte relação da pesquisa qualitativa com o social, ela acontece em seu ambiente natural. “Para capturar um nível suficiente de detalhes sobre o contexto natural, essas investigações são geralmente conduzidas através de um contato intenso e prolongado ou imersão no ambiente de pesquisa<sup>117</sup>” (DÖRNYEI, 2007, p.38) O levantamento de dados foi feito dentro de sala de aula, durante três semestres letivos, em uma parceria entre pesquisadora e participantes.
- *Sentido privilegiado*<sup>118</sup>. O foco principal da pesquisa qualitativa é o indivíduo e suas opiniões, sentimentos e experiências, portanto esse tipo de pesquisa é baseado nas perspectivas dos próprios participantes. Durante todo o processo investigativo, desde as aulas até as entrevistas, as opiniões, os sentimentos, as produções e as experiências pedagógicas dos participantes desempenharam papel principal.
- *Pequeno número de amostras*<sup>119</sup>. Devido à intensidade de relação entre o participante e a pesquisa e a importância de sua participação, pesquisas qualitativas geralmente trabalham com um número de amostras bem menor que pesquisas quantitativas. Nesta pesquisa, 20 licenciandos tomaram parte e a quantidade de dados foi bastante relevante: as entrevistas transcritas geraram um montante de 78 laudas de dados, o que, junto às observações que fiz das aulas e às atividades elaboradas pelos alunos, produziu um *corpus* muito significativo.
- *Análise interpretativa*<sup>120</sup>. “A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, o que significa que o resultado da pesquisa é, em última análise, o produto da interpretação subjetiva do pesquisador<sup>121</sup>” (DÖRNYEI, 2007, p.38) Considerando que estes dados também incluem a interpretação subjetiva dos participantes, podemos afirmar que é uma pesquisa de múltiplos pesquisadores e portanto consiste na convergência de múltiplas perspectivas, o que a enriquece.

A pesquisa qualitativa, por estar intrinsecamente ligada ao contexto social, histórico e político tem a imensa capacidade de transformar o pesquisador e todos que entram em contato

<sup>116</sup> No original: “*The characteristics of the research setting*”. (DÖRNYEI, 2007, p.38)

<sup>117</sup> No original: “In order to capture a sufficient level of detail about the natural context, such investigations are usually conducted through an intense and prolonged contact with, or immersion in, the research setting”. (DÖRNYEI, 2007, p.38)

<sup>118</sup> No original: “*Insider meaning*” (DÖRNYEI, 2007, p.38)

<sup>119</sup> No original: “*Small sample size*” (DÖRNYEI, 2007, p.38)

<sup>120</sup> No original: “*Interpretive analysis*” (DÖRNYEI, 2007, p.38)

<sup>121</sup> No original: Qualitative research is fundamentally interpretive, which means that the research outcome is ultimately the product of the researcher’s subjective interpretation of the data” (DÖRNYEI, 2007, p.38)

com ela, além de deixar espaço para diferentes perspectivas e “abrir o repertório de *possíveis interpretações*<sup>122</sup> da experiência humana<sup>123</sup>” (DÖRNYEI, 2007, p. 40). Além disso, foi construída sobre o entendimento de que não existe uma ‘verdade’ absoluta (HOOD, 2009) e considera a visão dialógica de língua assim como a visão plural do Letramento Crítico que traz a possibilidade de várias perspectivas.

Ademais, como estou tentando fazer o cruzamento do Letramento Crítico com a Fonologia, o que, como foi explicitado na introdução desta tese, é relativamente novo em Linguística Aplicada, um direcionamento dentro de uma pesquisa qualitativa é o mais apropriado. Pois, como afirma Eisenhardt (1989), se pouco se sabe sobre um fenômeno pela quase inexistência de literatura que verse sobre o assunto, o estudo detalhado de alguns casos pode trazer perspectivas inovadoras para o tema.

### 3.2 Construindo o caso

Dentre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, esta tese caracteriza-se como um estudo de caso. Alguns autores, como Eisenhardt (1986), consideram o estudo de caso “uma estratégia de pesquisa que foca no entendimento da dinâmica presente dentro de configurações únicas<sup>124</sup>” (EISENHARDT, 1986, p. 534) outros, como Dörnyei (2007), consideram o estudo de caso como um método de coleta e organização de dados e não uma técnica de pesquisa. De fato, historicamente o estudo de caso surgiu como uma técnica de coleta de dados de “observação participativa” que começou com o trabalho da Escola de Chicago de Sociologia e pesquisas em estudos sociais (EISENHARDT, 1989; PLATT, 1992; YIN, 2003).

Como uns dos primeiros exemplos desse tipo de estudo relacionado ao ensino de línguas adicionais, Yin (2003) cita algumas pesquisas de Schumann (1978<sup>125</sup>), um porto-riquenho estudando inglês nos Estados Unidos e Schmidt (1983<sup>126</sup>, 1986<sup>127</sup>) o caso do japonês

---

<sup>122</sup> Grifo do autor.

<sup>123</sup> No original: “to broaden the repertoire of *possible interpretations* of human experience” (DÖRNYEI, 2007, p. 40)

<sup>124</sup> No original: “The case study is a research strategy which focuses on understanding the dynamics present within single settings.” (EISENHARDT, 1986, p.534)

<sup>125</sup> SCHUMANN, J. Second language acquisition: The pidginization hypothesis. In: HATCH, E. (ed.), **Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

<sup>126</sup> SCHIMIDT, R. Interaction, acculturation, and acquisition of communicative competence. In: WOLFSON, N. & JUDD, E. (eds.) **Sociolinguistics and Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, pp. 137-174, 1983.

<sup>127</sup> SCHIMIDT, R. & FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. (ed.) **‘Talking to Learn’: Conversation in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, pp. 237-326, 1986.

estudando inglês no Havaí, além do próprio diário do pesquisador como aprendiz de português.

Mais recentemente podemos citar alguns estudos de caso no ensino de língua adicional como o de Moreira Júnior (2016), que pesquisou Letramento Crítico dentro do ensino de português para estrangeiros, Sadiq (2017), que investigou o nível de ansiedade em aprendizes de inglês na Arábia Saudita; Shariri (2018), refletindo sobre a construção da voz ao investigar a interseção da identidade de aprendizes iranianos de inglês como língua adicional com seu engajamento com essa língua; ou o estudo de Zhang (2004) examinando as inclinações socioculturais e psicológicas na escolha de modelos fonológicos; dentre outros.

Apesar do estudo de caso atualmente ser relativamente popular em pesquisas de educação, somente depois dos anos 60 foi mais incorporado a esse tipo de pesquisa, que até então era, em sua grande maioria, de um caráter quantitativo. Inicialmente, estudos de caso foram tomados como sinônimo de pesquisa qualitativa e já vinham sendo utilizados em diversas áreas, por antropólogos, historiadores, psicólogos, etc (EISENHARDT, 1989; YIN, 2003).

Hood (2009, p.68) afirma que “Estudos de caso dentro de pesquisa qualitativa são preferidos por pesquisadores que acreditam que a ‘realidade’ é múltipla, contraditória e em mudança, e que o pesquisador inevitavelmente se torna parte do estudo<sup>128</sup>”. Essa perspectiva está em consonância com meu *locus de enunciação*, assim como com o fato de que o elemento identitário do estudo de caso é sua delimitação (YIN, 2003; HOOD, 2009) que é determinada pelo pesquisador e que pode ir se modificando ao longo da pesquisa.

Dentre as categorizações feitas de estudo de caso por alguns autores, destaco aqui as de Stake (1995) e de Yin (2003). Ressalto, no entanto, que categorizando este estudo de caso dentro das duas perspectivas pretendo somente esclarecer um pouco mais sobre a natureza e o propósito do estudo e não rotula-lo.

Stake (1995, p. 3-4) categoriza três tipos de estudo de caso, de acordo com a sua natureza, a saber:

1. *Intrínseco* – nesse tipo de estudo de caso o interesse do pesquisador é no caso particular em si, não na possibilidade de estudando esse caso trazer luz para um outro problema, mas no seu estudo aprofundado com vistas a compreendê-lo por completo.

---

<sup>128</sup> No original: “Quality case studies are preferred by researchers who believe that ‘reality’ is multiple, contradictory, and changing, and that the researcher inevitably becomes part of the study”. (HOOD, 2009, p.68)

2. *Experimental* - o objetivo da pesquisa, ao refletir sobre o caso, é entender, iluminar, construir a possibilidade, olhar uma teoria por outras visões, outras perspectivas.
3. *Coletivo ou estudo de caso múltiplo* – como o nome já diz, esse tipo pressupõe o estudo de mais de um caso. Cada caso traz uma perspectiva diferente para um mesmo problema e, quando confrontados, possibilitam ainda outras leituras.

Considerando que o objetivo principal desta tese é refletir sobre a possibilidade de um ensino de fonologia na sala de aula de língua adicional sob um viés crítico, ou seja, olhar a Fonologia como teoria, porém de uma perspectiva diferente, para construir outras possibilidades dentro do ensino de língua adicional, podemos concluir que a natureza deste estudo de caso, na perspectiva de Stake (1995), é, portanto, do tipo experimental.

A segunda categorização, baseada em Yin (2003), versa sobre o propósito do estudo de caso que, segundo o autor, pode ser:

1. *Exploratório*, quando se quer investigar um caso porque pouco se sabe sobre ele, a fim de estabelecer as bases para futuras pesquisas sobre o assunto;
2. *Descritivo*, pois tem como objetivo investigar profundamente um caso em particular, para entender todas as suas nuances;
3. *Explicatório*, onde o foco é a descoberta de relações de causa-efeito.

Segundo essa categorização, minha investigação é do tipo exploratório, pois pouco se sabe sobre o caso a ser examinado. De fato, como discorri anteriormente, existe um distanciamento entre Fonologia e Letramento Crítico que este estudo tencionou encurtar, além de refletir sobre as possibilidades de interligar as duas áreas, virando ponte.

Podemos então situar esta pesquisa como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso de natureza instrumental e de propósito exploratório.

### **3.3 Os participantes**

Participaram desta pesquisa 20 licenciandos do último e do penúltimo ano do Curso de Letras-Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, na cidade de Maceió. Todos os participantes tinham alguma experiência lecionando inglês em escolas particulares ou cursos de línguas e fizeram pelo menos uma das disciplinas *Fonologia da Língua Inglesa I* (doravante Fono I) e *Fonologia da Língua Inglesa II- Letramento Fonológico*



(doravante Fono II). Dos 20 participantes, apenas 2 não faziam ou nunca haviam feito parte da formação inicial de professores do Projeto Casa de Cultura no Campus (doravante CCC) como docentes do curso de inglês como língua adicional, que é oferecido aos graduandos dos diversos cursos da Universidade Federal de Alagoas.

Para os professores que estavam atuando no CCC durante a coleta de dados, além das disciplinas de Fonologia da grade curricular, foi oferecido um curso de curta duração (dois meses, com duas horas de aula semanais) de Fonologia da Língua Inglesa (doravante Fono CCC), como uma forma de motivá-los a utilizar atividades que visassem uma união da Fonologia com o Letramento Crítico em suas próprias salas de aula do Projeto CCC.

Inicialmente, somente os licenciandos que estavam no CCC fariam parte da pesquisa, embora outros discentes tivessem participado das aulas das eletivas Fono I e II. Minha decisão de acrescentar dois participantes, aconteceu somente na fase das entrevistas finais, que foram realizadas em maio e novembro de 2019, para fazer um contraponto com os professores do CCC que vinham trabalhando com Letramento Crítico há um certo tempo.

O Projeto CCC é um projeto de extensão coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa (orientador desta pesquisa), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e da Pró-Reitoria Estudantil (Proest) que acontece no Curso de Letras-Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Os alunos-instrutores que participam do Projeto passam por um exame seletivo, onde ministram uma aula e fazem um exame escrito e um oral. Quando aprovados lecionam duas vezes por semana (uma hora e cinquenta minutos) e participam de dois encontros semanais com o coordenador (com a mesma duração das aulas) onde discutem textos teóricos, elaboram aulas e resolvem problemas referentes aos alunos e ao Projeto de um modo geral. Segundo Ifa (2019),

O projeto de pesquisa Formação de professores de línguas no Projeto Casas de Cultura no Campus (...) enfoca exclusivamente a formação inicial de professores e investiga epistemologias contemporâneas e de cunho decoloniais para dialogar com o ensino de línguas adicionais (estrangeiras). O projeto se insere na linha de pesquisa Linguística Aplicada<sup>129</sup> do Programa de Pós-Graduação Letras e Linguística PPGLL da Faculdade de Letras da UFAL e tem o Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) como contexto a ser investigado e estudado profundamente nos seguintes aspectos: (1) aprofundamento teórico e implicações metodológicas a partir de epistemologias contemporâneas; (2) repercussões teórico-metodológicas na formação inicial de professores de línguas adicionais desse Projeto; (3) o ensino-aprendizagem de línguas adicionais com o auxílio de mídias sociais ou videogames sob tais enfoques; (4) os impactos dos letramentos na formação linguístico-discursiva e cidadã de professores e alunos do Projeto Casas de Cultura no Campus”. (IFA, 2019<sup>130</sup>)

<sup>129</sup> Esta linha passou a ser *Linguística e Literatura*.

<sup>130</sup> Retirado do Currículo Lattes do pesquisador (<http://lattes.cnpq.br/5731503098918984>). Acesso em 18/01/2020.

Como se pode ver na descrição do Projeto CCC, os professores em formação que participaram desta pesquisa vinham tendo contato com literatura decolonialista além de trabalharem há um certo tempo com Letramento Crítico, dentro de uma visão do ensino de línguas onde “questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento” (MOITA LOPES, 2013, p.17). É justamente baseada nessa visão que se fundamenta esta tese.

### **3.4 A coleta de dados**

Ministro a disciplina Fono I desde a minha entrada na universidade (janeiro de 2010), porém quando iniciei esta pesquisa, criei a disciplina Fono II com o intuito de aprofundamento dos processos prosódicos e em uma tentativa de fazer um cruzamento entre o Letramento Crítico e a Fonologia. Minha intenção inicial era pesquisar dentro dessa nova disciplina os elementos prosódicos que influenciam na (des)construção de sentidos de um texto oral e como os licenciandos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas faziam uso desses elementos para construção de sentidos em língua inglesa.

Pretendia analisar o texto oral desses alunos a fim de identificar como/se utilizavam os elementos prosódicos da língua alvo para construir sentido, pois, até aquele momento, a ideia que eu tinha de cruzamento de Fonologia com Letramento Crítico, era apenas fruto da minha inquietação quanto à importância da produção de sentidos engendrada pelos aspectos prosódicos no texto oral, a qual parecia ser completamente ignorada pelo Letramento Crítico.

Inicialmente, durante o primeiro ano de pesquisa, pretendia gravar alguns alunos da graduação de nível pré-intermediário ou superior lendo pequenas narrativas. Esse material seria utilizado, em um primeiro momento, nas aulas de Fono I para analisar a sua inteligibilidade além de refletir sobre o que fez a comunicação ser eficaz ou o que a impediu.

A segunda coleta de dados se daria nas aulas de Fono II, que aconteceriam no semestre subsequente. Depois de apresentar os pressupostos teóricos dos processos prosódicos, dando especial ênfase às unidades tonais e à proeminência, analisaríamos as narrativas orais que haviam sido gravadas, e já analisadas quanto à inteligibilidade em Fono I. Essas análises seriam pautadas em uma perspectiva prosódica, ou seja, refletindo sobre as implicações dos processos prosódicos na (des)construção de um texto oral, sobre o conteúdo semântico expressado no ritmo das vozes dos falantes.

Em seguida, faria com os alunos a análise desses mesmos textos, assim como de textos

orais da revista *Speak up*<sup>131</sup> (que traz uma variedade de sotaques nativos), sob os pressupostos da fonologia métrica quanto aos aspectos de ritmo, entoação, pausas, etc, utilizando o software Praat<sup>132</sup>. Compararia as análises e usaria esses dados para modelar o embasamento teórico da disciplina de Fonologia da Língua Inglesa II e posteriormente criar atividades a serem utilizadas tanto em sala de aula de língua inglesa quanto no curso de Fonologia. Essas atividades seriam preparadas com o auxílio dos alunos do curso de Fonologia, que deveriam produzi-las em grupos e que seriam usadas como avaliação da disciplina.

No entanto, todos esses planos foram sendo modificados à medida em que a pesquisa avançava, numa sucessão inquietante de fracassos:

1. Quando tentei gravar os alunos contando histórias, cometi o erro primário de tratar língua oral como língua escrita lida em voz alta, o que resultou em textos orais extremamente artificiais;
2. Numa segunda tentativa, que também se provou um desastre, cometi o erro de falar um pouco sobre prosódia com eles, dando ênfase em proeminência, antes da gravação. Dessa vez, para não correr o risco de ter língua escrita lida em voz alta, pedi que criassem diálogos curtos sobre temas polêmicos para apresentarem para os próprios alunos da sala. Na tentativa de expressar na prosódia os conteúdos semânticos do texto, as falas soaram exageradas e artificiais, o que as tornava absolutamente inúteis para qualquer tipo de análise;

Acabei ficando sem material para utilizar na minha aula de Fono I que aconteceu no primeiro semestre de 2017 (2016.2)<sup>133</sup>. Mas como ainda tinha tempo hábil para refazer a coleta de dados decidi ofertar essa disciplina mesmo assim, resolvendo deixar a coleta para o semestre seguinte, em Fono II, que acabou sendo no ano posterior. Precisava de um pouco de tempo para refletir e decidir como recomeçaria a coleta de dados. Como exercício, fiz um diário reflexivo enquanto ministrava Fono I, que tive a oportunidade de analisar no semestre seguinte por conta

---

<sup>131</sup> *Speak Up*, é uma revista digital mensal com áudio, escrita e falada em inglês, com informação, cultura e lazer para brasileiros que utilizam o inglês como segunda língua: <https://www.speakup.com.br/>

<sup>132</sup> Praat é um software para análises fonéticas e fonológicas desenvolvida por Paul Boersma e David Weenink do Instituto de Ciências Fonéticas da Universidade de Amsterdam.

<sup>133</sup> 2016.2 - Segundo semestre de 2016 conforme o calendário acadêmico - aconteceu no início de 2017 (de janeiro a maio), por conta do atraso nesse calendário devido a uma greve. Além disso, a disciplina Fono 2, contrariando os planos iniciais, só foi ministrada em 2018 (de janeiro a maio), por conta de alguns problemas sérios de saúde que iniciaram em março de 2017 e me obrigaram a trancar o meu doutorado por seis meses no segundo semestre daquele ano. Embora não tenha me afastado das minhas atividades como docente da graduação, tive um número mais reduzido de turmas e como a medicação me tirava a concentração optei por não ofertar a disciplina nova até estar completamente recuperada, o que me impediu de coletar dados naquele semestre.

do trancamento do meu doutorado.

Foi analisando esse diário que todo o meu projeto se transformou, mudaram os instrumentos de coleta, os participantes e a minha própria visão de como seria o cruzamento de Fonologia com o Letramento Crítico. A minha disciplina Fono I começou exatamente como eu costumava ministrar, iniciando com a história da língua inglesa, a apresentação dos fonemas vocálicos e consonantais dessa língua e partindo para transcrições fonêmicas. Porém, à medida em que escrevia minhas notas no meu diário reflexivo, fui vislumbrando uma pesquisa totalmente nova, fui mudando meu *locus de enunciação*.

Abaixo, excerto de meu diário das duas primeiras aulas de Fono I:

#### 2016.2 – FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA I:

Número de discentes = 5 (todas mulheres entre 21 e 24 anos)

Aula 1 – 25/jan/2017 – 4 alunas presentes

- História da Língua Inglesa
  - Fonologia e Letramento Crítico
- (1) Conversamos sobre as razões da língua inglesa ser tão diferente na fala e na escrita embasados na história e apresentei um resumo da história da língua inglesa enfatizando as mudanças que ocorreram na pronúncia, fazendo um paralelo com a língua escrita e como suas regras foram sendo concebidas ao longo do tempo, para que pudéssemos entender porque a escrita é tão diferente da oral.
  - (2) Falei sobre Letramento Crítico e como os processos prosódicos são importantes na (des)construção de sentidos. A maioria já tinha ouvido falar em Letramento Crítico mas não tinha a menor ideia de como fazer o cruzamento com a Fonologia ou se isso seria possível, falei da prosódia e dos processos que modificam a língua e sinalizei para o fato de que trataria desse assunto em Fono 2, quando estudaríamos prosódia.
  - (3) Perguntadas sobre o porquê de estarem fazendo a disciplina, foram unânimes em responder que gostariam de melhorar a própria pronúncia. Uma das alunas acrescentou que era responsabilidade dela, como professora, ter uma pronúncia o mais perto da nativa possível e que ela gostaria de falar inglês britânico perfeito, mas temia nunca chegar a isso. Todas concordaram. Falei da importância do modelo do professor para que não se crie uma espécie de *'pidgin'*<sup>134</sup> dentro da sala de aula, mas também da importância de inteligibilidade internacional em vez de cópia absoluta do modelo do nativo. Falei também da morte do nativo como parâmetro a ser seguido incansavelmente.
  - (4) Uma aluna me perguntou se eu ensinava pronúncia britânica ou americana, respondi que não fazia a mínima questão de nenhuma delas, mas que o meu material estava na variação britânica e que apresentaria as diferenças com a variação americana quando necessário. Falei que não tinha conhecimento para apresentar outras variações, como indiana, australiana, sul-africana, etc, por isso falava apenas da americana e da britânica, mas que considerava todas as outras importantes e relevantes.

Aula 2 – 01/fev/2017 – todas presentes

- The Phonemic Chart
- Vowels and consonants
- Portuguese x English Phonemes

<sup>134</sup> Língua que é a mistura de duas línguas em contato e que serve de comunicação entre os falantes daquelas línguas.

- (5) Apresentei o *Phonemic Chart*<sup>135</sup> e mostrei o IPA<sup>136</sup>. Falei das diferenças principais entre a variação americana e a britânica. Depois fiquei pensando no quanto tudo isso simplifica assustadoramente as coisas e no meu papel como perpetuadora dessa simplificação. O tempo inteiro ouvi a pergunta: “Qual é o certo?” e de alguma maneira eu direcionava para um certo ou dois certos, porque me percebi reduzindo as variações para a americana GE e a britânica RP, apagando todas as outras. Enquanto escrevo isso, no intervalo após minha aula, me sinto angustiada. Falo na morte do nativo e apresento material que reflete a soberania desse nativo. Em mim, me parece, ele está bem vivo, e o que é pior ditando ditatorialmente as minhas atividades.

Os excertos da minha primeira e segunda aulas acima exemplificam os meus primeiros passos em direção à Fonologia dentro de uma visão pautada pelo Letramento Crítico. Nota-se claramente na aula 1 (parágrafo 2) que a ideia que eu tinha de cruzamento entre Fonologia e Letramento Crítico era puramente baseada na construção de sentidos produzida pela prosódia. No entanto foi ao refletir sobre o sotaque na aula 2 (parágrafo 5) que comecei a repensar o meu próprio *locus de enunciação* dentro do ensino de língua adicional. Acredito que foi nesse momento que eu comecei a trazer o Letramento Crítico para a Fonologia, foi ali que tudo começou a mudar, foi também ali que decidi fazer a pesquisa com os professores do CCC e tive o apoio do meu orientador, que pediu aos seus orientandos do CCC que fizessem a disciplina Fono II no semestre seguinte.

Tive um semestre inteiro para pensar e foi quando comecei a tentar entender a relação entre fonologia e poder e o quanto um entendimento dessa relação abriria perspectivas novas dentro do ensino da Fonologia. Adiei, então, a coleta de dados que somente aconteceu no primeiro e segundo semestres de 2018<sup>137</sup>. Ofertei a disciplina Fono II, em seguida Fono I, porque já não se tratava apenas de prosódia, mas até mesmo fonologia segmental poderia ser ensinada com um viés crítico. Finalizei com o curso ministrado aos licenciandos<sup>138</sup> que participavam do Projeto CCC<sup>139</sup>.

Além desses dados coletados nas aulas e do diário reflexivo que me acompanhou até o final da pesquisa, afinal foi ali onde tudo realmente começou (ou recomeçou), foram também realizadas duas entrevistas que aconteceram posteriormente: em março e novembro de 2019.

<sup>135</sup> No caso os fonemas vocálicos e consonantais da língua inglesa.

<sup>136</sup> International Phonetic Alphabet – Alfabeto Fonético Internacional.

<sup>137</sup> Por causa de uma greve, o segundo semestre de 2017 (2017.2, de acordo com o calendário acadêmico) aconteceu de janeiro a maio de 2018 e o primeiro semestre de 2018 (2018.1), de junho a outubro de 2018. O curso Fono CCC aconteceu de outubro a novembro de 2018.

<sup>138</sup> A grande maioria havia cursado pelo menos uma das disciplinas Fonologia de Língua Inglesa I e/ou Fonologia de Língua Inglesa II.

<sup>139</sup> Esta pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa dentro do Projeto Formação de Educadores de Línguas Adicionais no Projeto Casa de Cultura no Campos: Letramentos e Transculturalidade, sob CAAE-34095114.3.0000.5013, número do parecer: 739.360.

### 3.4.1 Instrumentos e procedimentos de coleta

Utilizei três instrumentos para a coleta de dados: meu diário reflexivo, atividades produzidas por mim, além das atividades de avaliação que foram elaboradas pelos participantes da Fono I e Fono II e duas seções de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas quatro e oito meses depois de todo o processo. O diário reflexivo trouxe as minhas ponderações e minhas descobertas; as atividades elaboradas por mim que foram aplicadas em sala, assim como as elaboradas pelos alunos que foram parte da avaliação das disciplinas trouxeram reflexões minhas e deles; e as entrevistas trazem a reflexão e as descobertas deles. Fiz então a triangulação com os dados desses três instrumentos, com o aporte teórico onde esta tese está delineada e com a experiência nas disciplinas de Fonologia da Língua Inglesa I e II – Letramento Fonológico, onde eu contextualizei esta pesquisa, para obter os resultados de pesquisa que apresento no próximo capítulo.

#### 1. Diário reflexivo

Repertório de anotações das aulas que ministrei de Fono I e II e Fono CCC, contendo o planejamento das aulas e minhas observações/reflexões, assim como a descrição das atividades, algumas transcrições de diálogos ouvidos na sala ou interações com os alunos. Contém também o número de alunos presentes e algum fato ocorrido na sala de aula que eu achei digno de nota. Essas anotações eram digitadas no meu computador pessoal imediatamente após as aulas e eram baseadas em algumas notas que eu ia escrevendo no decorrer delas e que fui descartando à medida em que transferia para o computador.

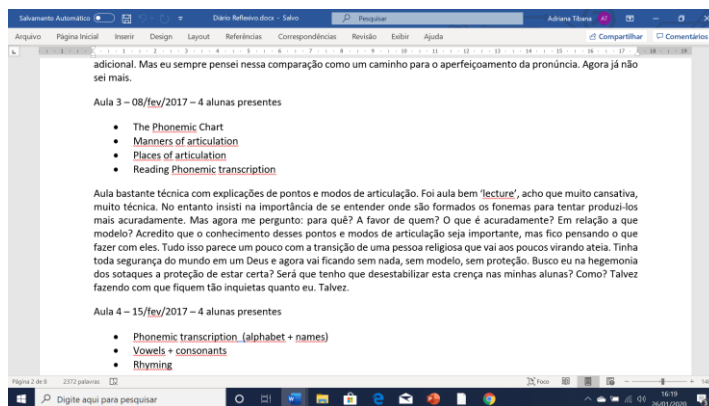


Figura 1- Excerto do meu diário reflexivo.

Apesar de no início da pesquisa haver planejado pedir aos participantes que fizessem seus próprios diários reflexivos, achei que isso demandaria um nível alto de dedicação e participação por parte deles e devido ao fato de Fonologia ser uma disciplina eletiva temi que não tivessem tempo de fazê-lo. Preferi então anotar minhas impressões de conversas com eles antes, durante e depois das aulas.

Lamento ter tomado essa decisão pois acho que mesmo que somente um aluno tivesse escrito um diário, teria contribuído para a minha análise dos dados. Apesar de ter anotado muitos comentários feitos pelos participantes, mesmo quando não eram direcionados diretamente a mim mas durante alguns trabalhos em grupo, gostaria de ter a visão e o registro dos sentimentos deles. Como língua escrita é diferente de oral e eles teriam um tempo para refletir sobre a experiência, isso poderia ter sido muito fértil para a pesquisa.

## 2. Entrevistas semiestruturadas.

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com 14 participantes em um intervalo de oito meses (Entrevista 1 – março de 2019 e Entrevista 2 – novembro de 2019), ambas realizadas após o término dos cursos de Fonologia, perfazendo um total de 21 entrevistas. No entanto, dos 14 participantes, apenas metade foi entrevistada duas vezes, a outra metade apenas uma, sendo três participantes na primeira entrevista e quatro na segunda. Foi solicitada a disponibilidade de um horário para marcação das entrevistas individuais que ocorreram em vários dias e horários de uma mesma semana, porém alguns participantes não me responderam e eu preferi não insistir para não tornar as entrevistas obrigatórias, fazendo apenas com os que estavam dispostos a fazer parte do processo.

As entrevistas foram individuais, sem a presença de nenhum outro participante ou qualquer outra pessoa na sala, para que os entrevistados não fossem influenciados pelas opiniões dos outros. A primeira seção de entrevistas durou 1 hora, 23 minutos e 59 segundos (somando todo o tempo que foi gravado), 10 participantes foram entrevistados e eles foram gravados usando o meu computador pessoal. Como a qualidade final não ficou muito boa, na segunda seção de entrevistas, que durou 2 horas, 20 minutos e 59 segundos, optei pelo uso do meu celular. Essa última entrevista foi feita com 11 participantes e durou quase uma hora a mais do que a primeira porque o número de perguntas, apesar de não ter sido fixo, foi um pouco maior e as respostas deles foram um pouco mais longas.

Achei necessário fazer duas entrevistas pois queria adicionar algumas perguntas e averiguar se os posicionamentos com relação à Fonologia, que os licenciandos haviam tomado

ao término do curso e que foram explicitados na primeira entrevista, tinham perdurado em suas práticas.

Dos 14 entrevistados, apenas 2 não estavam lecionando no Projeto CCC, mas tinham feito as disciplinas Fono I e II. Apesar desta ser uma pesquisa dentro do Projeto CCC, achei que ter perspectivas externas enriqueceria minha análise pois os licenciandos desse projeto já estavam acostumados a trabalhar com Letramento Crítico, que é a filosofia que delineia o projeto pedagógico do CCC.

Escolhi fazer entrevistas semiestruturadas por terem um formato aberto e permitirem que o entrevistado tenha mais liberdade para colocar seus pontos de vista. Ademais acredito que esta pesquisa se encaixe perfeitamente nos casos apontados por Dörnyei (2007) onde o uso desse tipo de entrevista é apropriado:

A entrevista semi-estruturada é adequada para casos em que o pesquisador tem uma visão geral boa o suficiente do fenômeno ou domínio em questão e é capaz de desenvolver amplas questões sobre o tema com antecedência, mas não quer usar categorias de respostas prontas que limitaria a profundidade e a amplitude do relato do entrevistado.<sup>140</sup> (DÖRNYEI, 2007, p.136)

As 21 entrevistas foram todas transcritas por mim em sua completude, perfazendo um total de 3 horas, 44 minutos e 58 segundos transcritos em 78 laudas. Apesar de ser um processo extremamente demorado, sua grande vantagem é que, como afirma Dörnyei (2007, p. 246), “nos permite conhecer nossos dados completamente<sup>141</sup>”.

Nas transcrições, por uma questão de tempo, os elementos prosódicos foram transformados em pura pontuação. Porém, durante as análises dos trechos escolhidos, esses elementos foram levados em conta para que a língua oral não fosse tratada como escrita e para que os elementos prosódicos que tanto influenciam a (des)construção de sentidos do texto oral não fossem perdidos. O ideal teria sido disponibilizar as gravações, todavia, como desse modo seria possível identificar as vozes dos participantes, essa possibilidade foi descartada para lhes garantir o anonimato. Além disso, seriam quase quatro horas de gravação, o que tomaria muito tempo.

Durante as entrevistas tomei como base algumas perguntas elaboradas anteriormente, porém não me restringi a elas e deixei os participantes livres para acrescentarem o que

---

<sup>140</sup> No original: “The semi-structured interview is suitable for cases when the researcher has a good enough overview of the phenomenon or domain in question and is able to develop broad questions about the topic in advance but does not want to use ready-made response categories that would limit the depth and breadth of the respondent’s story.” DÖRNYEI (2007, p. 136)

<sup>141</sup> No original: “it allows us to get to know our data thoroughly” DÖRNYEI (2007, p.246)



quisessem. A ordem das perguntas também foi muitas vezes modificada dependendo de como a conversa fluía com o participante. As seguintes perguntas foram feitas:

Entrevista 1 – Março de 2019 (cinco meses após o término do curso).

1. O que você entende por fonologia?
2. Fazer as disciplinas de Fonologia mudou de algum modo sua visão de língua? Como?
3. O que você entende por Letramento Fonológico Crítico?
4. Você faz alguma atividade de fonologia nas suas aulas? Quais?
5. O que você considera mais importante na fonologia? Por quê?

Entrevista 2 – Novembro de 2019 (um ano após o término do curso)

1. O que você entende por fonologia?
2. O que você entende por Letramento Fonológico Crítico?
3. Você incorporou a fonologia em suas aulas? Como?
4. O que você considera mais importante na fonologia? Por quê?
5. Como você categoriza o seu sotaque em inglês? O que o fez escolher essa variação?
6. O que significa saber inglês para você?
7. Qual a sua opinião sobre sotaques? Falar com sotaque.
8. O que se espera do professor de inglês com relação ao sotaque? Você concorda com isso? O que você espera? Por quê?

As respostas dadas nas entrevistas foram categorizadas pela recorrência em que um tema aparecia. Porém, mesmo respondendo a essa série de perguntas que eram relativas a determinados temas, alguns outros foram surgindo. Percebi a recorrência desses novos temas quando comecei a interpretação dos dados.

Foram identificados os seguintes temas recorrentes:

1. Mudança na visão de fonologia;
2. Quebra da episteme do nativo;
3. Preconceito linguístico relativo ao sotaque;
4. Possibilidade de um Letramento Fonológico Crítico;
5. Mudança nas aulas e criação de atividades;

6. Impacto provocado nos alunos dos participantes;
7. Mudança na maneira de ouvir a língua mãe.

3. Atividades que foram produzidas pelos participantes como avaliação final e algumas atividades elaboradas por eles em suas salas de aula após o término do curso:

Faz parte do *corpus* desta pesquisa as atividades que os alunos produziram como avaliação das disciplinas Fono I e Fono II. Essas atividades foram feitas preferencialmente em pares para que os participantes tivessem a oportunidade de ter alguém para trocar ideias e discutir sobre fonologia dentro de um viés crítico. Alguns poucos solicitaram fazer individualmente, o que foi permitido.

As atividades foram apresentadas para a turma em dois dias consecutivos e os participantes puderam usar qualquer tipo de meio: músicas, poesia, vídeos, flash cards, etc. Cada atividade deveria durar no mínimo 15 e no máximo 20 minutos para que todos pudessem apresentar, porém foi deixada aberta a possibilidade de elaboração de um plano para uma aula inteira. Nesse caso foi apresentado somente o plano de aula com uma pequena amostra do que seria feito. A única exigência era que deveriam ser atividades de fonologia para serem usadas em aula de inglês como língua adicional e que incorporassem um viés de criticidade.

O exemplo abaixo é de uma das atividades elaboradas pelos alunos durante a pesquisa:

<b>Título</b>
Observação dos estereótipos sociais das nacionalidades através da prosódia do falante
<b>Objetivos</b>
<p><b>Gerais:</b> Refletir sobre a prosódia da língua e suas impressões aos estrangeiros causadas por estereótipos.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Linguístico</b> Observar e conceituar a prosódia de diferentes línguas</li> <li>- <b>Cultural</b> Ilustrar a visão de diferentes culturas para com a prosódia de línguas e povos estrangeiros. Expor o gênero teatral do <i>rakugo</i>.</li> </ul>
<b>Recursos utilizados</b>
Computador; Datashow.

<b>Parte 1: Procedimentos</b>
<p><b>- Pre-reading:</b></p> <p>Apresentar a noção de prosódia; Fazer sondagem dos conhecimentos e estereótipos da maneira de falar de diferentes povos;</p> <p><b>- Reading:</b></p> <p>Mostrar o vídeo <i>"How To Speak Every Language"</i>; Elucidar a linguagem (corporal e falada) utilizada;</p> <p><b>-Post-reading:</b></p> <p>Reflexões de como o vídeo aborda os estereótipos das diferentes culturas; Comparações e questionamentos sobre a prosódia exposta.</p>
<b>Parte 2: Procedimentos</b>
<p>- Apresentar o gênero dramático <i>rakugo</i>;</p> <p>- Comentar como o artista Sunshine faz seus shows;</p> <p>- Mostrar o vídeo <i>Sunshine no eigo no rakugo sono go: katakana</i>;</p> <p>- Problematizar os estereótipos da experiência compartilhada;</p> <p><b>-Homework:</b></p> <p>Os alunos devem elaborar uma peça que problematize estereótipos.</p>

Figura 2. Plano de aula elaborado por participantes de Fono II.

Dentre os temas apresentados pelos alunos nas duas disciplinas, o mais recorrente foi o preconceito com relação ao sotaque que foi apresentado sob vários aspectos como, por exemplo, o ilustrado no plano de aula da Figura 2, relativo a estereótipos. Algumas das atividades apresentadas não continham qualquer viés crítico, porém em sua maioria as atividades atenderam ao solicitado. Os seguintes temas foram abordados:

1. Prosódia e estereótipos;
2. Criação de perfil linguístico;
3. Etnia, sotaque e preconceito;
4. Sotaque como marcação de superioridade na língua materna;
5. Silenciamento de sotaques na mídia;
6. Unidades tonais e o discurso político, marcação da identidade do falante;
7. Prosódia como marca de classe social;
8. Qualidade de voz como aspecto fundamental da representatividade;

## 9. Sotaque e identidade.

### 3.4.2 Contexto de pesquisa: disciplinas de Fonologia da Língua Inglesa

Esta pesquisa teve como base as disciplinas Fonologia da Língua Inglesa I e Fonologia da Língua Inglesa II – Letramento Fonológico e o curso de Fonologia da Língua Inglesa ministrado para os licenciandos que faziam parte do Projeto Casa de Cultura no Campus. As duas disciplinas fazem parte do quadro de disciplinas eletivas do Curso Letras-Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Todos os conteúdos das disciplinas foram mantidos e ministrados, acrescentando apenas alguns objetivos e mudando a perspectiva e o contexto em que esses conteúdos foram apresentados. Essas modificações são fruto da pesquisa e, portanto, de tudo que ela envolveu: os instrumentos utilizados e que foram enumerados anteriormente, os posicionamentos e as discussões com os participantes, suas atividades elaboradas como avaliação e a minha mudança de *lôcus* de enunciação. Essas mudanças foram todas registradas e fazem parte da proposta de ressignificação das duas disciplinas que se encontra no final da interpretação dos dados, no Capítulo 3.

Vale ressaltar que o objetivo desta pesquisa não foi a reestruturação dessas duas disciplinas mas a análise e reflexão sobre as minhas práticas de ensino de fonologia em sala de aula de inglês como língua adicional, a fim de vislumbrar a possibilidade de ressignificação desse ensino em nossas aulas (minhas e dos discentes) à luz das teorias de Letramento Crítico e Decolonialidade. Embora as disciplinas tenham tido papel provocador dentro da pesquisa como *lôcus* de coleta de dados e base teórica para o cruzamento com as teorias de Letramento Crítico, elas não são um fim em si mesmas.

#### 1. Fonologia da Língua Inglesa II – Letramento Fonológico<sup>142</sup>

Esta foi a primeira disciplina que comecei a coletar os dados; por essa razão apresento-a primeiro, pois a Fono II foi ofertada antes da Fono I.

Essa disciplina foi criada especificamente para trabalhar os elementos prosódicos da língua inglesa visando trazer seu conteúdo pragmático à luz do Letramento Crítico.

---

<sup>142</sup> O termo Letramento Fonológico Crítico foi pensado durante esta pesquisa quando a disciplina já havia sido criada.

Originalmente a disciplina era ministrada dentro do seguinte conteúdo programático:

- Prosódia, Letramento Crítico e Letramento Fonológico.
- Relação entre elementos prosódicos e imagéticos.
- Taxa de elocução.
- Unidades Tonais, ritmo e entoação.
- Proeminência, acento e foco.
- Funções da prosódia.

Visando os seguintes objetivos:

- Conceituar, aplicar e analisar a estrutura prosódica da língua inglesa;
- Refletir sobre as consequências pragmáticas dos elementos prosódicos na (des)construção de um texto oral;
- Criar atividades práticas para serem utilizadas em sala de aula visando o Letramento Fonológico à luz do Letramento Crítico.

Avaliações:

Duas avaliações baseadas na produção de atividades de Fonologia à luz do Letramento Crítico para serem utilizadas em sala de aula.

Abaixo trago um quadro explicativo relacionando cada item do conteúdo programático com as ações que eram realizadas em sala e seus focos principais:

	<b>FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA II – LETRAMENTO FONOLÓGICO</b>
Conceito de língua	Língua como estrutura <sup>143</sup>
Prosódia, Letramento Crítico e Letramento Fonológico	Visão geral da prosódia e de suas implicações na construção de um texto oral;  Definição de Letramento Fonológico;

<sup>143</sup> Apesar de estar pensando em Letramento Crítico, somente estava focada nas consequências pragmáticas da prosódia na compreensão do texto oral, por esta razão considero que minha visão de língua era muito mais estrutural porque não parecia incluir as relações entre língua e poder.

Relação entre elementos prosódicos e imagéticos	<p>Comparação entre a prosódia e a imagem;</p> <p>Prosódia como Construção de Sentidos, comparada à análise da imagem na perspectiva de Kress e Van Leeuwen;</p>
Taxa de elocução	<p>Importância da taxa de elocução para a compreensão de um texto oral;</p> <p>Taxa de elocução como fator influenciador no sotaque não-nativo.</p>
Unidades tonais, ritmo e entoação	<p>Divisão de unidades tonais na leitura em voz alta;</p> <p>Unidades tonais, ritmo, entoação e construção de sentidos.</p>
Proeminência, acento e foco	<p>Proeminência como marcação de intenção no discurso oral.</p>

Tabela 3 - Fonologia da Língua Inglesa II dentro do conceito de língua como estrutura

Como o meu foco era em prosódia, trabalhei vários processos prosódicos e suas influências na construção de sentidos de um texto oral. No entanto, na apresentação das atividades o que mais apareceu foi a relação com o sotaque, poucos foram os trabalhos que apresentaram processos prosódicos ligados à criticidade, a maioria tratava a prosódia de um modo estrutural.

Decidi então ofertar Fono I no semestre seguinte para trabalhar mais profundamente o sotaque e tentar buscar outras perspectivas que não consistissem unicamente em relacionar prosódia à construção de sentidos. Meu objetivo principal era procurar possibilidades de cruzamento entre Fonologia e Letramento Crítico.

## 2. Fonologia da Língua Inglesa I:

A princípio não pretendia fazer qualquer mudança em Fono I pois acreditava que a prosódia seria meu ponto de partida para o cruzamento da Fonologia com o Letramento Crítico e que, como essa disciplina não tratava de prosódia eu não teria como coletar dados em suas aulas. No entanto, a medida em que segui ministrando Fono II, fazendo leituras, discutindo Letramento Crítico em sala de aula, ouvindo feedback e observando as atividades dos

participantes, fui percebendo as inúmeras possibilidades de trabalhar perspectivas críticas dentro da Fonologia, principalmente relativas ao sotaque.

Essas novas perspectivas fizeram com que eu mudasse o foco da pesquisa da prosódia para a Fonologia Crítica, ou seja, resolvi trazer o Letramento Crítico para a Fonologia e não somente levar as implicações pragmáticas dos processos prosódicos para o Letramento Crítico. Essa decisão fez com que eu ofertasse Fono I no semestre seguinte, o que foi um primeiro passo para sua ressignificação, além de adicionar à minha coleta de dados.

Originalmente a disciplina era ministrada dentro do seguinte conteúdo programático:

- Fonemas vocálicos e consonantais;
- Transcrição fonêmica;
- Sílabas;
- Acentuação em palavras e enunciações;
- Fala conectada;
- Processos pós-lexicais;
- Ritmo e entoação<sup>144</sup>

Visando os seguintes objetivos:

- Praticar a pronúncia através de atividades de compreensão e produção oral;
- Identificar os fonemas da língua inglesa isoladamente, em palavras e na cadeia da fala;
- Diferenciar os sons da língua inglesa: consoantes, vogais e ditongos;
- Transcrever fonemicamente sentenças;
- Analisar *stress* (acentuação) em palavras e na fala conectada;
- Identificar os processos pós-lexicais da língua inglesa em exercícios de compreensão da língua falada;
- Analisar a cadeia de fala: entonação, ritmo e simplificações;

Avaliações:

Duas avaliações formais em formato de prova contemplando os conteúdos ministrados.

---

<sup>144</sup> Esse conteúdo era raramente ministrado por falta de tempo e devido a sua extensão, ficando restrito a uma ou duas aulas onde se tinha uma ideia deveras superficial do que se tratava. Essa foi uma das razões que me fez querer criar Fonologia de Língua Inglesa II para dar conta dos processos prosódicos, muito antes de pensar em Letramento Fonológico Crítico.

Abaixo trago um quadro explicativo relacionando cada item do conteúdo programático com as ações que eram realizadas em sala e seus focos principais:

	<b>FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA I</b>
Conceito de língua	Língua como estrutura
Fonemas vocálicos e consonantais e transcrições fonêmicas	Apresentação dos fonemas vocálicos e consonantais das variedades britânica (RP) e americana (GE);  Definição de língua rótica e não-rótica dentro do binário americano/britânico;  Exercícios de transcrição fonêmica.
Sílabas	Noção de sílabas baseada na cópia da estruturação das variações (RP) e (GE);  Comparação com a estruturação silábica da língua mãe (no caso o português brasileiro), visando entender as origens dos erros na tentativa do apagamento do sotaque estrangeiro.
Acentuação de Palavras	Ensino de regras de acentuação baseadas nos modelos americano/britânico de prestígio.
Acentuação em frases, formas fracas e fortes	Ensino do ritmo da língua inglesa como predominantemente acentual;  Exercícios de percepção de ritmo e de marcação de formas fracas e fortes.
Processos pós-lexicais	Ensino dos processos que acontecem em fronteiras de palavras: assimilação, junção, elisão, intrusão, etc, com o intuito de melhorar a compreensão de textos orais e a interação com o nativo.

Tabela 4 - Fonologia da Língua Inglesa I dentro do conceito de língua como estrutura

No início trabalhei somente sotaques e perfil linguístico, não conseguia pensar em nenhuma outra coisa que não fosse ligada a um desses dois temas que de algum modo são relacionados entre si. Trabalhamos os diferentes sotaques na língua adicional, fizemos comparação com a língua mãe, trabalhamos sotaque e classe social, etnia, regionalidade, idade e uma infinidade de temas todos relativos a sotaques. Essa foi uma questão que me angustiou muito, pois achava que deveria haver alguma coisa além de preconceitos com sotaque que eu poderia relacionar à Fonologia.



As outras perspectivas, como ‘ressemiotização’ da ideia de erro na fala, somente foram aparecendo quando comecei a analisar os dados. Infelizmente isso só foi acontecer quando já havia terminado as disciplinas. Em vários *insights* que tive lamentei não poder voltar e discutir com os participantes.

### 3. Curso de Fonologia da Língua Inglesa para os licenciandos do Projeto Casa de Cultura no Campus.

Eu achava que minha coleta de dados nas disciplinas anteriores tinha sido um pouco estéril, achava que não chegaria a lugar nenhum, que os dados que eu tinha iriam somente apontar para o sotaque e pouca coisa mais. Achava tudo isso olhando apenas superficialmente para uma quantidade enorme de anotações e atividades. Decidi então ofertar um curso de Fonologia para os licenciandos do CCC, mesmo sabendo que a maioria havia participado de Fono I e II. Acreditava que com a pressão em trazer algo novo conseguiria descobrir um caminho. Juntei mais dados. Somente quando comecei a interpretá-los fiz algumas descobertas.

No próximo capítulo apresento a interpretação dos dados, onde reflito sobre todos os achados e perguntas que a pesquisa provocou e proponho um Letramento Fonológico Crítico dentro das disciplinas Fono I e Fono II para que, ao serem ressignificadas, incluam as implicações sociais da língua. A interpretação dos dados está dividida em três partes: Fonologia, Identidade e Ensino. Cada uma dessas partes está subdividida em dois ou três temas relacionados aos objetivos específicos desta pesquisa.

## 4 ACHADOS E REFLEXÕES

Neste capítulo, apresento os achados e faço a interpretação e reflexões que estão divididas em três temas: Fonologia Crítica e Letramento, Fonologia Crítica e Identidade e Fonologia Crítica e Ensino. Cada um desses temas está relacionado a determinados objetivos específicos e dividida em subtemas, a saber:

Fonologia Crítica e Letramento Crítico:

1. Sotaques e (des)construção de sentidos;
2. Proeminência e (des)construção de sentidos;
3. Unidades tonais, ritmo e (des)construção de sentidos.

Fonologia Crítica e Identidade:

1. Quebra da episteme do nativo;
2. (Des)Construção da identidade do professor e do aluno ‘não nativo’.

Fonologia Crítica e Ensino:

1. Experiência de ressignificação da disciplina Fonologia da Língua Inglesa I;
2. Experiência de ressignificação da disciplina Fonologia da Língua Inglesa II – Letramento Fonológico.

Abaixo da marcação de cada subtema, foi acrescentado o objetivo específico diretamente relacionado a ele. Os subtemas foram surgindo a partir da interpretação dos dados e somente depois foram agrupados em perspectivas, portanto não foram categorias preestabelecidas mas fizeram parte de um processo recursivo que foi trazendo à superfície temas que se cruzavam, conversavam entre si e se repetiam. É, portanto, dentro desses três temas que se configura o Letramento Fonológico Crítico (que é o objetivo principal desta tese): Fonologia, Identidade e Ensino.

Para que se entenda o processo de interpretação de dados qualitativos, segundo Dörnyei (2007, p.243), quatro questões são centrais:

1. *A natureza da análise baseada na língua*<sup>145</sup> que configura a base da pesquisa qualitativa pois sua interpretação é feita principalmente com palavras tendo como delineamento uma coleta de falas (entrevistas, diários, etc); esta tese está diretamente baseada em entrevistas, conversas casuais, discussões em sala, diário reflexivo e atividades apresentadas pelos participantes e propostas por mim.
2. *Processo iterativo*<sup>146</sup>, ou seja, se dá em ciclos, não acontece linearmente, não existe uma ordem estabelecida como na pesquisa quantitativa, onde se coleta e em seguida se analisa os dados. No processo iterativo a interpretação dos dados vai acontecendo à medida em que eles são coletados, o que influencia as perguntas de pesquisa, podendo modificá-las. O processo iterativo está em consonância com o *princípio da recursão organizacional*<sup>147</sup> de Morin (2005, p.74): “A ideia recursiva é pois uma ideia de ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo auto-constitutivo, auto-organizador e autoprodutor”. Os dados são produzidos pela interação entre os participantes, o contexto e a teoria, mas os dados ao serem produzidos retroagem sobre esses indivíduos e os modificam, o que acaba modificando os próximos dados. Esse é um processo circular que pode até modificar a própria maneira de coletar esses dados, como foi o caso desta pesquisa onde os primeiros dados foram ‘descartados’ e tudo foi ‘recomeçado’.
3. *Intuição subjetiva versus formalização*<sup>148</sup>. Um dos grandes desafios da interpretação de dados na pesquisa qualitativa é justamente sua essência subjetiva. Segundo o autor, “podemos nos apoiar em nossa intuição subjetiva para encontrar uma saída criativa do labirinto ou seguir procedimentos analíticos formalizados que nos ajudarão a descobrir o significado oculto em um processo sistemático de passo-a-passo<sup>149</sup>” (DÖRNYEI, 20017, p. 244).
4. *Movimentos analíticos genéricos versus metodologia específica*<sup>150</sup>. Em pesquisa qualitativa, existe a possibilidade da utilização de uma metodologia específica ou de fazer a interpretação baseada no cruzamento dos dados para estabelecimento de padrões

---

<sup>145</sup> No original: “*The language-based nature of the analysis.*” (DÖRNYEI, 2007, p.243) Apesar de preferir o termo interpretação, por estar em consonância com a minha pesquisa, mantive a palavra *análise* para ser fiel à citação. Portanto, onde se lê *análise*, leia-se *interpretação*.

<sup>146</sup> No original: “*Iterative process.*” (DÖRNYEI, 2007, p.243)

<sup>147</sup> Segundo Morin (2005, p.74): “Um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz.”

<sup>148</sup> No original: “*Subjective intuition versus formalization*” (DÖRNYEI, 2007, p.244)

<sup>149</sup> No original: “we can either rely on our subjective intuition to find a creative way out of the maze, or we can follow formalized analytical procedures that will help us to uncover the hidden meaning in a systematic step-by-step process.” (DÖRNYEI, 2007, p.244)

<sup>150</sup> No original: *Generic analytical moves versus specific methodologies.* (DÖRNYEI, 2007, p.245)

provindos dessa reflexão. De uma certa maneira esse item complementa o anterior onde estabelecemos a maneira como se olha os dados. Nesse último, dependendo de nossa escolha definimos antecipadamente categorias e procuramos dados que atendam a elas ou achamos temas dentro dos próprios dados à medida em que os interpretamos e seguimos com a pesquisa.

Devido à natureza não-linear da pesquisa qualitativa, a complexidade da sua interpretação de dados está em consonância com o pensamento complexo de Morin (2005, p.14) pois precisa “enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das intro-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição.”

Para dar conta dessa complexidade adotei nesta pesquisa a abordagem intuitiva, ou seja, não procurei seguir nenhum procedimento formalizado pois pretendia fazer as interpretações sem base em nenhuma ideia prévia do que procurava, elas foram aparecendo à medida em que entrava em contato com os dados e são resultado de um envolvimento reflexivo. Além disso, utilizei na interpretação dos dados codificação e notas.

Em um primeiro momento, depois de ler exaustivamente cada dia do diário reflexivo, cada entrevista, cada atividade apresentada pelos licenciandos fiz uma pré-codificação. Concomitantemente anotava os *insights* e as inquietações que os dados provocavam. Essa fase, segundo Dörnyei (2007), é fundamental para que possamos entender as primeiras impressões, pois é durante esse processo que entramos em contato com os dados significativamente. Somente depois fiz a codificação propriamente dita, identifiquei alguns subtemas e intentei dividi-los em temas específicos usando as observações (minhas e dos participantes) e os *insights* registrados como auxiliar nesse processo.

Voltei então aos meus objetivos específicos e os correlacionei aos subtemas. Essa interpretação encontra-se nas próximas seções.

#### **4.1 Fonologia Crítica e prosódia**

Trazer para o Letramento Crítico a perspectiva da Fonologia foi a minha primeira intenção quando comecei esta pesquisa pois percebia que o texto oral parecia ser subutilizado. Fala-se em (des/re)construção de sentidos do texto, em ler *com* e *contra* ele, em enxergar outras perspectivas, mas o que fazer do silenciamento das semioses provocadas pelos processos

fonológicos e prosódicos em um texto oral? Por que o Letramento Crítico parece negligenciar tais processos de construção de sentidos?

Não tenho respostas para essas perguntas, mas o processo da pesquisa me fez ressignificar o meu próprio entendimento de fonologia. Trouxe então para a Fonologia a perspectiva do Letramento Crítico, pensado como um movimento circular, onde os dois pontos se encontram e já não sabemos mais onde termina o Letramento nem onde começa a Fonologia.

Fazer Fonologia Crítica para mim, então, significa levar a Fonologia para além da aquisição de conhecimento de teorias fonológicas de descrição de língua, significa entender a dimensão social e pragmática que esses processos imprimem na nossa ‘audição’ de mundo. Portanto, começo minha interpretação de dados olhando mais de perto para a própria Fonologia, na tentativa de compreender como poderia trazer os pressupostos teóricos do Letramento Crítico para conversar com ela. Essa busca de perspectiva crítica encontra-se em consonância com o meu primeiro objetivo específico:

### **Objetivo específico 1**

- Identificar as relações entre os processos fonológicos e a (des/re)construção de sentidos do texto oral e o impacto que a instrução explícita desses processos teve na minha prática e na dos licenciandos.

#### 4.1.1 Sotaques e (des)construção de sentidos

Refletir sobre sotaques dentro de uma perspectiva sócio-histórica das relações de poder está em consonância com uma Linguística Aplicada Crítica que segundo Pennycook (2001, p.6) está focada não somente nas relações entre língua e sociedade, mas em questionamentos sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência. Os sotaques, como explicitado no capítulo 1, seção 1.3.1<sup>151</sup> desta tese, são corresponsáveis pela manutenção de diferenças sociais e políticas.

Entender as diferenças entre os sotaques como parte desse processo dentro da língua adicional parece fazer com que essa compreensão se expanda para a língua mãe, reafirmando a importância do desenvolvimento da habilidade de entender os efeitos sociais de um texto (cf.

---

<sup>151</sup> 1.3.1 **Reflexões sobre as implicações do sotaque na (des)construção de sentidos no texto oral** é leitura importante para entender a dimensão da influência dos diferentes sotaques na (des)construção de sentidos em um texto oral, caso você esteja lendo somente a interpretação de dados desta tese.

Janks, 2012), pressuposto essencial do Letramento Crítico. Essas amostras embriônicas de mudança atitudinal, apontam para a importância da Fonologia Crítica nesse processo, como veremos nos exemplos retirados das atividades e das entrevistas com os licenciandos participantes desta pesquisa.

De fato, um dos temas mais recorrentes na fala dos participantes foi o problema do sotaque, a ressignificação da problemática do sotaque na prática deles a partir de nossas discussões em sala de aula sobre os diferentes sotaques e a hierarquização e/ou estigmatização deles. Somente olhando os dados comecei a perceber o quanto as nossas discussões sobre sotaques influenciaram a vida deles em se tratando da língua materna. Essa mudança fica bem clara em algumas atividades elaboradas pelos alunos e nos excertos de algumas entrevistas que foram reproduzidos abaixo:

EXCERTO 1:

Marcela<sup>152</sup> – Isso, porque Letramento Crítico tem tudo a ver com justamente

- (1) essas perspectivas de mundo, né, e a fonologia, ela, ela mostra pra gente a
- (2) nossa perspectiva. Se você considera que um, um alagoano que fala oito
- (3) (pronunciando /oitʃu/), ele tá falando errado e um, um carioca que fala tia
- (4) (pronunciando /tʃia/) tá falando certo, de onde vem isso? Por que que você pensa dessa forma?

(Entrevista 1 – março de 2019)

Quando Marcela fala que a Fonologia nos mostra a nossa perspectiva (1,2), parece-me que o fato de repensar a questão de sotaques na língua adicional trouxe à tona a problemática do estigma na sua própria língua materna. No exemplo dado o estigma da palatalização (2-4), cujo processo é motivo de preconceito na pronúncia nordestina mas na voz de um falante da variação de prestígio, no caso do sudeste, não é. Marcela termina com uma pergunta retórica, como se estivesse se debruçando no problema com um outro olhar (4).

Esse olhar crítico que encorajou um questionamento, fruto de tantas discussões em sala de aula, possivelmente provocou uma mudança, havendo uma quebra no círculo interpretativo (cf. Monte Mór, 2013), desestabilizando “as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica”(MONTE MÓR, 2013, p.39). De fato, isso se mostra bem claro na afirmação da Marcela no excerto que se segue:

EXCERTO 2:

Marcela –E eu acho que isso abre um leque muito grande. Por exemplo, muitas aulas hoje, que eu faço, são pensadas apenas em variação linguística, por exemplo. Então, são coisas assim que a gente passa a dar mais importância, né?

- (1) Essa parte da sociolinguística, né, de, de a gente poder enxergar outros
- (2) sotaques como corretos e não como ... porque tá a margem, é uma coisa errada

<sup>152</sup> Nome fictício para garantir a anonimidade do participante.

- (3) e tudo mais. Passar a enxergar diferente o que é certo e o que é errado, e sim  
 (4) o que é apropriado e talvez pra tal contexto ou, o que nem, nem é uma questão  
 (5) de ser apropriado ou não e sim de preconceito, né, que a gente tem, e é assim,  
 (6) uma coisa que a gente tem sem perceber, né? Tanto na língua dos outros  
 (7) quanto na nossa língua também, né, eu percebi isso no inglês e no português.  
 (8) Porque... e assim desde que eu comecei a estudar um pouco melhor sobre isso  
 (9) os meus alunos também, assim, tiveram uma nova visão, né, que a gente pode  
 (10) compartilhar isso e ... é muito importante eles saberem que se eles falarem de  
 (11) tal forma eles não são errados, ele só está falando de uma forma diferente.  
 (12) Sotaque não é errado, nenhum sotaque é errado, então a gente tem que  
 (13) aprender a diferenciar essas coisas.  
 (Entrevista 2 – novembro de 2019)

Percebe-se que Marcela teve contato com a sociolinguística em sua formação acadêmica (1), possivelmente estudou Labov (1972), pode até ter tido contato com alguns textos de Bagno (2015, 2019) sobre preconceito linguístico, mas foi em contato com a Fonologia de língua adicional que se deu conta de seu próprio preconceito (2-6).

Somente o impacto da própria Fonologia, que na sala de aula de língua adicional parece ter se tornado sinônimo de legitimação de sotaques hegemônicos, negar este papel fazendo um movimento também de quebra do círculo interpretativo (cf. Monte Mór, 2013), parece ter modificado a visão de língua da Marcela tanto na língua adicional como na materna (4-7). De fato, assim como Labov ([1974], 2008, p.13) relutou em usar o termo *sociolinguística*, “já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social”, acredito que o ensino da Fonologia que não lute contra a falsa simplificação e homogeneização da língua, geradoras de preconceitos, não deveria ter mais lugar dentro da sala de aula de língua adicional.

Percebe-se ainda na fala da Marcela que essa mudança de visão de língua encontrou espaço em sua própria prática e acabou sendo partilhada com seus alunos (8-11). Somente a prática fez Marcela pensar/se conscientizar da importância da Fonologia nas nossas vidas.

Essa atitude de compartilhamento da visão do professor em sua sala de aula está em consonância com a visão de Letramento nas brechas apresentado por Duboc (2012, p.95). A pesquisadora afirma que o ponto de partida de qualquer trabalho envolvendo Letramento Crítico em direção ao agenciamento dos alunos em sala de aula é a atitude do professor na realização de atividades pedagógicas que levem ao Letramento Crítico, praticando “uma atitude problematizadora”. Foi esse tipo de atitude que Marcela tomou quando provocou um questionamento sobre alguns estigmas da sua língua materna em sua sala de aula (10-13).

No excerto que se segue, temos um outro exemplo de influência de reflexões provenientes das aulas de Fonologia na percepção de preconceito contra uma variedade da língua materna.

Esse excerto foi retirado da descrição de uma atividade de avaliação para a disciplina Fonologia da Língua Inglesa II – Letramento Fonológico, elaborada por Diogo<sup>153</sup>.

EXCERTO 3:

- Diogo— Aí eu trouxe o, o próprio Auto da Compadecida. “Vocês já viram o Auto da Compadecida?” Aí alguns da turma tinham visto, outros não. Alguns dos que falaram que não tinham visto eu lembrei um pouco do filme. Eles: “Ah, eu vi na Seção da Tarde!” aí eu pronto, ok, aí eu toquei essa cena. “E aí gente, o que vocês acharam da cena?” Tinha lá o João Grilo com os outros, as outras pessoas da cidade que foram mortas pelos cangaceiros entrando no céu e sendo julgadas. Aí nenhum deles... não chamou atenção de ninguém. O que chamou atenção foi o fato de ele ser negro. Eu falei: “Aí gente, não tem mais nada, nada adicional aí? Nada mais que chama atenção?” Todo mundo: “Não. Nada”. Eu: “Gente, Jesus, ele está aparecendo como negro por quê?” “Ah, ele falou, porque ele queria causar esse, esse impacto, esse choque.” “Mas se ele queria causar um choque por que que ele tá falando um sotaque do sudeste? Não seria mais lógico ele parecer como negro, o que for, mas com o sotaque regional deles? que é pra mostrar esse, essa aproximação de Deus com o ser humano?” Os alunos, eles ficaram assim: “É, é mesmo!” “Mas, vocês falaram antes que o Jornal Nacional, ele fala português certo, né?” “É.” “Então por que que o português, o português que os dois estão falando, é português certo?” “É.” “Mas e o nordestino é o quê, errado? Por que que tem essa diferença?” Aí os alunos foram começando a querer ... ah...Porque, é algo tão mascarado assim, é, é uma cortina de fumaça, o fato de Deus ser negro é uma cortina de fumaça que eles jogam, pra você não ver o que é que tá atrás que é o, o fato dele tá falando com o português do sudeste, que é tido como algo superior. Os próprios alunos, eles viram como algo, sendo algo superior...Ele bota o ser superior porque, quer queira quer não, você tem o ser humano e você tem a figura de Deus e o Diabo também e Nossa Senhora. Os três têm sotaque do sudeste, você tem os três seres divinos falando de uma forma superior... O próprio João Grilo, ele tira onda disso, no momento ele fala: “Você fala pomposo!” Aí eu: “Mas se tem isso, por que que tem essa diferença? Por que que você tá afirmando essa suposta superioridade, né? Até na forma como a cena é construída porque os deuses estão num altar, é na igreja, estão no altar da igreja. Eles estão num local superior. O diabo, ele tá num palanquezinho dele que é, que tá abaixo dos deuses mas ainda está superior ao ser humano. E a forma como é construído, você consegue ver em alguns focos você consegue ver o João Grilo um tanto abaixo, a câmera vista de cima, pelo João Grilo ela é vista de cima, pros deuses ela é vista levemente de baixo. Então você faz assim, a cena toda foi feita para retratar a, o... a superioridade de um grupo”. “Ah, mas é porque eles são deuses!” Mas mesmo assim, eles são deuses que tão usando uma norma linguística que é tocado isso no filme, pelo próprio João Grilo. Ele fala: “você tá falando pomposo” eu não lembro a fala exata, mas ele: “Não, porque você fala uma fala pomposa”, “O Diabo fala uma fala pomposa”. E você tem isso, você tem essa, essa elevação de um grupo e o outro grupo fica, fica tipo como sendo inferior por consequência, justamente pela composição da cena e os alunos eles ficaram naquele...  
(Entrevista 1 – março de 2019)

<sup>153</sup> Meu aluno Diogo Fagundes Barros, permitiu que revelasse seu nome verdadeiro. Agradeço a Diogo por me permitir partilhar sua percepção nesta tese.



Confesso que já assisti a esse filme inúmeras vezes e nunca havia percebido a dinâmica de construção de sentidos envolvida nessa cena. Achei a percepção de Diogo fantástica, gostaria que Ariano Suassuna, autor de *O Auto da Compadecida*, estivesse vivo para saber a opinião dele, que tanto prezava o sotaque nordestino, sobre o sotaque ‘importado’ para os poderosos em seu próprio auto. Acredito que, infelizmente, nem ele mesmo percebeu.

Diogo me falou que estava pensando na atividade que iria apresentar na disciplina quando viu essa cena e percebeu a inconsistência de mudança de sotaque em um filme todo falado na variação nordestina do interior da Paraíba. Fico pensando por que não percebemos, talvez tenhamos tão enrustado no nosso imaginário o sotaque do sudeste na voz dos poderosos que uma coisa desse tipo acaba passando despercebida. Naturalizamos.

Analisando a dinâmica da fala de Diogo, percebemos que ele tenta recontextualizar a cena com suas três primeiras perguntas (1-4). Porém ninguém nota, todos estão voltados para o fato de Jesus ser negro. Ao me perguntar o porquê de ninguém ter notado a mudança de sotaque, recorro à pesquisa de Fuertes et al (2012) (citada no capítulo 1 desta tese) onde foi feito o mapeamento de 153 pesquisas em uma tentativa de identificar o efeito estatístico do sotaque em avaliações sociais. Nos resultados os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que a discriminação por raça e gênero é proibida e, portanto, fácil de ser percebida. Por outro lado, a discriminação pelo sotaque é de alguma forma silenciosamente legitimada, constituindo uma poderosa arma para instigar avaliações negativas contra determinados grupos.

Essa observação de Fuertes et al (2012) conversa com Idema (2003) quando afirma que não podemos negligenciar a configuração hierárquica das diferentes semioses. Em um texto multimodal como é o filme, onde o visual e o som se interconectam, o impacto semiótico de Jesus negro parece dominar a cena, pois atinge em cheio qualquer atitude discriminatória racista. Além disso, o impacto visual, em uma sociedade imagética como a nossa, se sobrepõe sobre a oralidade.

O sotaque, portanto, passa para um segundo plano e a atitude discriminatória, apesar de fazer parte das semioses provocadas pela cena, é totalmente silenciada. Isso ficou bem claro na sala de aula de Diogo quando ele abertamente tentou recontextualizar a cena uma vez mais (3-8). Diogo continuou tentando chamar a atenção para a hegemonia do sotaque, mas recebe a resposta pronta (8,9). E como deuses, tinham que falar pomposo, como a própria fala de João Grilo reforça na cena (10-12).

Diogo tentou desvelar a naturalização do sotaque sudestino como o dos poderosos, mostrar a relação entre língua e poder, mas tanto os seus alunos quanto o personagem do auto reconheceram esse poder sem, no entanto, compreender as suas influências no social, na própria

vida deles. Aqui temos caracterizado o fato de que o nosso entendimento da relação entre língua e poder está atrelado firmemente à maneira como entendemos a relação entre língua e sociedade (Pennycook, 2001).

Ademais, quando procuramos refletir sobre essa atividade dentro de uma perspectiva bakhtiniana de língua como discurso, percebemos que ao identificar a diferença de sotaque na voz dos poderosos em relação aos outros personagens do filme, Diogo estava revelando o “ocultamento do dialogismo discursivo” que é explicitado por Barros (1996):

Trocando em miúdos, pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos. Nos textos polifônicos escutam-se várias vozes, nos monofônicos uma apenas, pois as demais são abafadas. (BARROS, 1996, p.36)

Quando os poderosos são representados com o sotaque de prestígio em contraste com o sotaque dos outros personagens, apresenta-se um discurso monofônico que é imediatamente ratificado pelos alunos. Ao mostrar as vozes abafadas do preconceito com a variação nordestina, Diogo transforma um discurso monofônico em polifônico, contrapondo ao discurso naturalizado de hegemonia do sotaque sudestino um outro discurso, respondendo a ele, com ele dialogando, polemizando, mostrando a naturalização da superioridade do sotaque sudestino.

Acredito que faz parte do papel da Fonologia Crítica, que entende língua como discurso, provocar reflexões sobre outras maneiras não-naturalizadas<sup>154</sup> de entendimento dessa relação entre língua e sociedade e todo o processo de construção de sentidos que engendram. Foi justamente o que Diogo tentou na continuação de sua aula: discutiu essas relações na língua mãe e em seguida voltou-se para a língua adicional e para o binário britânico/americano como ideia naturalizada de sotaque do inglês.

De acordo com o exposto anteriormente, interpreto que as discussões nas aulas de Fonologia Crítica puderam trazer uma expansão da construção de sentidos, amplificando a percepção do interlocutor como construtor de sentidos. No exemplo narrado provocou o professor a refletir sobre o peso que o sotaque imprime na sua compreensão e na (des)construção de um texto multimodal dentro de sua própria língua mãe.

---

<sup>154</sup> Considero naturalizada nesse caso em específico a maneira de entender o sotaque do sul como pomposo, dos deuses.

Essa (des)construção é somente possível quando abrimos espaços para reflexão sobre as várias semioses de que se constitui um texto. Como sugere Janks (2017, p.11): “É preciso envolver-se com o texto para entender a complexidade de suas muitas camadas de significado e as posições que oferece. Também é preciso criticar o texto, interrogando-o até estabelecer a quais interesses serve”.

Um outro exemplo que mostra a influência da Fonologia Crítica na percepção da língua materna é a observação feita por Antônio:

EXCERTO 4:

Antônio – Sim, sim. Mas em português eu até que eu já estava mais, mais consciente porque assim, eu convivo com pessoas de regiões diferentes, então eu até já tenho um pouco disso, assim. Mas... eu acho que eu passei a

- (1) compreender, antes, antes eu aceitava, agora eu compreendo. Eu acho que é um pouco assim, compreendendo algumas coisas. (...) Então, eu acho que
- (2) partindo desse princípio de perspectiva, eu acho que é quando você abre seus
- (3) horizontes, suas perspectivas de língua pra outros pontos. Como eu disse, eu
- (4) passei a ser mais suscetível a aceitar erros e acertos dos meus alunos, com as
- (5) pessoas que eu convivo, com a minha própria língua, como a gente acabou de
- (6) pontuar aqui, eu tô compreendendo mais porque isso aconteceu, e ao
- (7) compreender você passa a aceitar melhor, aí você passa a entender as diferenças como parte natural de qualquer língua, né, e etc.

(Entrevista 1 – março de 2019)

As reflexões sobre sotaque, segundo Antônio, fizeram com que ele passasse a ser mais tolerante com os erros tanto na língua adicional como na sua língua mãe (3-5). Em uma primeira leitura podemos dizer que houve uma mudança no comportamento de Antônio depois do contato com a Fonologia Crítica, porém existe uma aparente contradição na fala dele.

Nota-se que ele parece considerar o ato de refletir sobre os diferentes sotaques como um *insight* que o levou a compreender o que antes apenas aceitava (1). Compreender e aceitar para Antônio parecem fazer parte de dois patamares distintos e hierarquizados, pois segundo ele, depois que compreendemos aceitamos melhor (6,7), porém ele continua a chamar de erros, ‘aceitar os erros’ (4). Parece que a ideia de erro está tão fortemente arraigada na concepção de língua de Antônio que mesmo quando abre perspectivas novas (2,3) a ideia inicial de língua correta e língua errada ainda permanece.

Interpreto esse recorte como uma possibilidade de a Fonologia Crítica provocar reflexão. Embora Antônio fale de erros e acertos, fala também em “entender as diferenças como parte natural de qualquer língua”, possivelmente ele não percebeu que, de algum modo, chama *diferenças* de *erros*. Isso nos mostra que o desenvolvimento de uma postura crítica requer um movimento contínuo e circular, uma autocrítica constante que nos faça visitar nossos conceitos permanentemente, para entre as nossas próprias contradições fazer o desafiador

caminho da ressemiotização desses conceitos. Tomo aqui o conceito de ressemiotização emprestado de Idema (2003, p.41): “Ressemiotização é sobre como a construção de significados muda de contexto para contexto, de prática para prática, ou de um estágio de uma prática para a próxima<sup>155</sup>”.

Acredito que são essas mudanças que vão sendo provocadas quando abrimos a Fonologia para a possibilidade de perspectivas críticas. No caso de Antônio, ele passou de intolerante dos erros dos alunos e das pessoas na sua língua mãe para tolerante a esses erros, no entanto, contraditoriamente considera-os como diferenças que fazem parte natural de qualquer língua (7). Talvez, em um próximo passo, Antônio possa revisitar sua ideia do que são erros e o que são diferenças dentro de uma perspectiva crítica.

Na verdade, acho que essa foi uma falha minha como pesquisadora, o fato de eu somente interpretar os dados depois das aulas terem terminado. Percebendo a necessidade de reflexão de Antônio sobre o que são erros e o que são diferenças, eu poderia ter levado isso para aula e problematizado com os participantes, certamente alguns deles precisariam também revisitar alguns conceitos.

Percebo novamente a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre como concebemos a criticidade em sala de aula na atividade de Pedro e Daniele que se segue:

**ACTIVITIES**

**PRE:**  
**Identifying Celebrities' Ethnicity**

- The students are going to listen to celebrities in interviews, and they'll try to guess what their ethnicities are just by listening to them. We're going to bring six celebrities, three men and three women, and the idea is to avoid the obvious, looking for celebrities with a long career.
- The women will be: Mariah Carey, Pink and Viola Davis, and the idea is to let the most obvious one first and Mariah last.
- The men will be: Leonardo DiCaprio, Eminem and John Legend.
- After we're gonna ask them what made them decide who was black or white, and if they could guess all of them, what patterns they could find.]
- Finishing this part we should ask them if in Portuguese they could find the same patterns.

<sup>155</sup> No original: “Resemiotization is about how meaning making shifts from context to context, from practice to practice, or from one stage of a practice to the next.” (IDEMA, 2003, p.41)

**WHILE:**  
**Commenting Comments**

- For this part of the class, we will show the video *“Is ‘Talking White’ really a thing?” Pt. 1* (<https://www.youtube.com/watch?v=ALsYzSZkeec>). The video consists of two screens. One of the screens is stained and discolored, while the other is in normal configurations. The person on the normal side of the screen should guess the ethnicity of the person who is reciting a poem on the other side of the screen.
- Therefore, students should answer the following questions:
  - a) What did the man and the woman say when they were talking about the first person to be guessed in the video?
  - b) Which characteristics did blindfolds say about the second person?
  - c) And what about the third person?
- We’re gonna take at least two positive and two negative comments for them to choose and reply. So they’ll create a possible response as a writing classroom activity.

**POST:**  
**Production – Guessing Ethnicity in Practice**

- We’re gonna put our groups in the same classroom and ask them to sit one group turned back to the other. Then we will give them a text to be read randomly by one of the groups, the other one will try to guess what this person is like. The more information they gather, the better.
- We’ll repeat the same process with the other class, keeping notes about if they really could guess this or not. After that, as a homework, we will ask them to reflect upon what they thought when they were guessing their ethnicity, what pattern they found about the people’s way of talking.

Tabela 5: Atividade elaborada por Pedro e Daniele para Fono II.

Primeiro os alunos ouvem celebridades dando entrevistas e tentam adivinhar suas etnias, em seguida discutem quais as características e os padrões identificados na fala que os fizeram decidir por aquela etnia específica. Em sequência, assistem a um video onde algumas pessoas tentam fazer a mesma coisa que eles tinham feito na atividade anterior e anotam os comentários dessas pessoas que poderão ser usados em uma atividade escrita. Para finalizar, juntam-se as duas salas e os alunos de costas uns para os outros tentam adivinhar o máximo que podem sobre o outro pela fala.

Nessa atividade podemos perceber claramente a ligação entre prosódia e etnia, porém não há nenhuma problematização sobre os preconceitos que podem ser gerados a partir dessa identificação. Embora a atividade pretenda ter um viés crítico, da mesma maneira que Antônio pensa em erros como diferenças, embora acredite que diferenças sejam parte da língua, Pedro

e Daniele trazem em sua atividade a questão da identificação da etnia através do sotaque, mas não fazem essa problematização em nenhum momento em seu plano de aula.

Talvez o fato do preconceito estar tão claro e desconstruído na cabeça de Pedro e Daniele, eles não perceberam a necessidade de problematizar os seus efeitos. A atividade parece mais um jogo para descobrir estereótipos ligados a etnia presentes no ritmo da nossa fala, do que uma reflexão sobre a relação entre prosódia e preconceito.

Ao refletir sobre isso, percebo que Pedro e Daniele precisam revisitar suas próprias noções do que consideram como pensamento crítico. De fato, Pedro, da mesma forma que Antônio acredita que já compreende as diferenças, também acredita que a criticidade está presente na atividade, como mostra o excerto 5:

EXCERTO 5:

- (1) **Pedro** - Essa questão crítica, por exemplo, a gente viu sobre a prosódia como isso influencia... teve até aquela atividade que eu apresentei, né, a questão de etnia como o tipo de fala.  
(Entrevista 1 – março de 2019)

A atividade apresentada por Pedro e Daniele e as falas de Pedro, fazem-me refletir sobre a dinâmica inter-relação entre os modos individuais de construção de sentidos e os discursos que nos constituem. Podemos acreditar que estamos trazendo criticidade para a sala de aula, como foi o caso de Pedro (excerto 5), quando podemos estar apenas reforçando estereótipos. Faltou nas atividades elaboradas por Pedro e Daniele a abertura de um espaço para a problematização dos efeitos da construção desses estereótipos nas nossas vidas.

Como eram muitas apresentações, eu mesma cometi esse erro, não dei espaço para a problematização do que proporciona uma discussão crítica em sala de aula, talvez eu também precise ressemiotizar a minha ideia de criticidade.

Fazendo um pequeno apanhado do que foi interpretado nesta subseção:

Ao considerar a influência das discussões em sala sobre sotaques na língua materna dos participantes, identifiquei quatro achados nos meus dados:

1. Reflexão sobre variantes estigmatizadas na língua materna e a origem do preconceito engendrado por elas;
2. Ampliação da percepção do papel do sotaque na construção de sentidos de textos orais e multimodais;

3. Possibilidade de ressemiotização da ideia de ‘erro’ na fala tanto na língua materna como na adicional, apontando para a importância de visitar nossos próprios conceitos frequentemente;
4. Necessidade de promover espaços de problematizações mesmo quando a atividade apresentada ‘parece’ se encarregar disso.

Na próxima subseção interpreto dados sobre a influência do ritmo e a importância das unidades tonais na (des)construção de sentidos em um texto oral retirados das atividades realizadas em sala de aula e das entrevistas com os participantes.

#### 4.1.2 Unidades tonais, ritmo e (des)construção de sentidos

Para se entender o conceito de unidades tonais podemos fazer uma analogia com a escrita. Na língua escrita, as palavras são claramente delimitadas pelos espaços entre elas, quando escrevemos deixamos espaços vazios, pequenos silêncios entre as palavras, como fronteiras claramente demarcadas que as delimitam. Quando falamos não pronunciamos cada palavra separadamente, quanto mais fluentes somos em uma língua, menor são esses espaços vazios. A impressão que temos de que as pessoas falam rápido demais, quando começamos a entrar em contato com uma língua adicional, é basicamente influenciada pela diminuição desses espaços.

Ao dividirmos nosso discurso oral em blocos de palavras entremeados por silêncios estamos assinalando as fronteiras prosódicas. Segundo Brazil (2002, p.7), esses blocos de palavras formam a base da construção da língua falada<sup>156</sup>.

As unidades tonais também dividem nosso discurso marcando seu passo. Quanto mais rápido falamos, menos unidades tonais usamos, pois fazemos menos pausas (KREIDLER, 2004), quanto mais unidades tonais usamos, mais marcado fica o nosso discurso. Além disso, o conteúdo pragmático também pode ser modificado pela localização das fronteiras na frase, onde decidimos finalizar uma unidade tonal e começar outra. Esse aspecto prosódico pode auxiliar também na interpretação de enunciados ambíguos, como podemos ver nos exemplos abaixo (WHICHMAN et al. 2009).

/Este é meu filho Pedro/ (uma única unidade tonal, estou apresentando meu filho Pedro a alguém).

---

<sup>156</sup> No original: “You should think of the tone units as the basic building blocks of spoken English”. (BRAZIL, 2002, p.7).

/Este é meu filho/ Pedro/ (duas unidades tonais, estou apresentando meu filho ao meu amigo Pedro).

Podemos claramente ver a separação de um texto oral em unidade tonais em uma determinada cena do filme *O Discurso do Rei*<sup>157</sup>. Nessa cena a câmera focaliza o discurso que o novo rei irá proferir para todo o país via rádio e o texto escrito, que será lido em voz alta, está dividido em blocos ou unidades tonais. Esse exercício de dividir um texto em unidades tonais nos faz pensar em como queremos que os ouvintes nos interpretem, da mesma forma a nossa divisão de discurso oral nessas unidades não são aleatórias, mesmo que não tenhamos consciência disso.

Unidades tonais são, portanto, as molduras do nosso discurso, são os enquadramentos resultantes das nossas decisões de pausas que influenciam sobremaneira o conteúdo pragmático do que falamos.

As atividades a seguir foram elaboradas pelos participantes levando em conta as unidades tonais, o ritmo e o Letramento Crítico. A primeira atividade foi explicada rapidamente na sala de aula, foi quase como um esboço mas, apesar disso, seu impacto foi bem demorado. Segue abaixo excerto do meu diário reflexivo relativo a ela:

EXCERTO 6:

- Théo fez uma pequena apresentação sobre as falas de três candidatos à presidência (estávamos em tempos de eleição) baseado em como a marcação das unidades tonais refletiam suas personalidades. Segundo sua análise o político 1 quebrava seu discurso em unidades tonais de uma até no máximo três palavras, tornando o discurso imperativo, agressivo e quase ditatorial. Fez uma comparação com a sociedade imagética na qual vivemos, de muitas imagens e frases curtas e da influência que esse tipo de discurso pode ter nos eleitores. Político 2 usava menos unidades tonais, frases mais longas, o que tornava seu discurso mais fluido e menos agressivo. Político 3 utilizava unidades tonais bem longas, o que dava uma certa suavidade ao seu discurso, porém imprimia um pouco de fraqueza quando comparado com o discurso do político 1. Disse que dividiria sua turma em três grupos e pediria a cada um para contar uma história tentando imprimir esses três tipos de prosódia, baseando-se na marcação de unidades tonais. Discutiriam então o efeito que essas marcações teriam na construção de sentidos do texto. Achei a ideia muito interessante e lembrei de uma palestra que assisti recentemente do historiador Leandro Karnal intitulada “Vazio Contemporâneo e espiritualidade” onde ele fala que Machado de Assis não entenderia as mensagens de Whatsapp porque como a linguagem teve que acompanhar essa rapidez líquida, as mensagens longas com sujeito e predicado, com muitos períodos marcados pela subordinação são praticamente incompreensíveis a alguém jovem, e que para nos comunicarmos nesse mundo precisamos começar a ser sintéticos e usar imagens.  
(Diário reflexivo da aula de 01 outubro 2018)

<sup>157</sup> Reino Unido, 2010. *The Kings's Speech* é um filme escrito por David Seidler que conta a história do rei Jorge VI e seu fonoaudiólogo na tentativa de resolver os problemas de gagueira do rei recém coroadado.



Ao olhar para a língua como discurso, Théo percebe como as divisões constitutivas das unidades tonais ressignificam os enunciados e como dialogam com os discursos que os circundam, podendo revelar autoritarismo, agressividade, fraqueza, dependendo dos discursos com os quais dialogam e que os constituem. Percebemos, portanto, claramente na análise de Théo (1-9) o quanto a Fonologia Crítica foi importante para a expansão de sua construção de sentidos. Não somente a dele, mas também a minha.

Os dados revelaram o quanto o Letramento Crítico promove a transformação, o deslocamento, a abertura de perspectivas, pois quem saiu transformada desta experiência fui eu. Lembrei de Janks (2010, p.12) quando relata: “Cada vez mais meu envolvimento com o ensino de línguas estava me ajudando a entender os vários fios que amarram língua ao poder<sup>158</sup>” Percebi o quanto o Letramento Crítico traz em seu cerne uma base dialógica e o quanto a sala de aula de língua adicional precisa construir espaços em que esses diálogos possam acontecer.

A atividade seguinte foi produzida baseada na relação entre a prosódia, especialmente o ritmo impresso na nossa fala, e as implicações na nossas relações sociais. Segue o plano de aula que me foi entregue por Manuela e Paulo que elaboraram a atividade:

Atividade entregue para avaliação de Fono II em maio de 2018.

**MY VOICE AND WHAT IT MEANS TO ME AND TO OTHERS:  
INTONATION AND MOTIVATION OF SPEECH.<sup>159</sup>**

The focus of this activity is to promote a discussion on the way we speak and how this can be interpreted by others and also the way we view the way other people speak. Having in mind that this activity has the aim to promote social awareness of the **different** and how we can be judgmental towards what is different and how this can create a series of unjustified behavior. The students must understand their own ideas and how they were created so they can be mindful of their actions on their speech and toward others' speech as well.

<sup>158</sup> No original: “Increasingly my involvement with language education was helping me to understand the multiple threads tying language to power.” (Janks, 2010, p.12)

<sup>159</sup> MINHA VOZ E O QUE SIGNIFICA PARA MIM E PARA OS OUTROS: ENTONAÇÃO E MOTIVAÇÃO DE FALA.

O foco dessa atividade é promover uma discussão sobre a maneira como falamos e como isso pode ser interpretado por outros e também a maneira como vemos o modo como as outras pessoas falam. Tendo em mente que essa atividade tem o objetivo de promover a consciência social do **diferente** e como podemos pré-julgar o que é diferente e como isso pode criar uma série de comportamentos injustificados. Os alunos devem entender suas próprias idéias e como foram criadas para que possam ter consciência de suas ações na fala e na fala dos outros também.

(Não foi feita nenhuma correção de língua nesse plano de aula. Não que eu não tenha sido tentada a fazê-las, apesar de serem poucas, mas estou também aprendendo a lidar com a ideia de erro.)

**PRE-LISTENING:**

Ask the students the following question:

**(Write on the board and ask them to form pairs or trios to discuss)**

*"Do you think the way you speak can affect your life? If yes, how? If not, why?"*

**(Ask the groups to report back their discussion)**

Give to each pair/trio three sentences and ask them to write below the sentence, in which way would they normally speak those sentences **(write examples on the board ex.: angrily, calmly, in a rush, screaming)** ask them if they chose different ways among their pair/trio and why did they chose to speak in that particular way and also ask them if that's the way people usually talk in society (if it isn't ask why did they chose to talk differently).

**SOME PHRASES<sup>160</sup>:**

Please be quiet, I am trying to finish this book.
Your father died on a car crash, I am very sorry for your loss.
I hate you more than I can express into words.
I love the clothes you wear; you have such a great taste.

**WHILE-LISTENING:**

Ask them now to choose ways (tones) in which people would never say those phrases and ask them to read them out loud. After they read each phrase ask them those two questions:

<https://www.youtube.com/watch?v=VLtmTzDa27I>

- What does it feel like reading those phrases in this particular tone that most people wouldn't use?
- Why do you think most people would never use this type of tone to speak those phrases?

Ask the students to pay attention to the video that is going to be shown to them and focus on three things:

- What is a monotone voice?
- What problems/situations the use of a monotone voice can cause?
- What argument(s) does the men in the video uses to explain how a monotone voice is generated?
- Does he face having a monotone voice as a bad thing or a good thing?
- What other aspects of his voice does he mention in the video?

**POST-LISTENING:**

Ask them to split into small groups (encourage them to work with people they haven't worked before in this lesson)

- Have you or Do you ever judge people by the way they talk to you? Y/N and Why?

**Complete the sentence:**

The tone we use we other people is a way of being \_\_\_\_\_.

(Ask them to explain the way they chose to complete their sentence)

<sup>160</sup> Havia um total de 11 frases, mas deixei apenas alguns exemplos para o texto não ficar muito longo.

- Based on what you know about the topic do you think people with a monotone voice should be helped? Y/N and why? (Problematize with the students the diverse perspectives on the subject and ask them always why they are making such a statement being pro or con the argument)

Tabela 6: Atividade entregue para avaliação de Fono II por Manuela e Paulo.

Percebe-se nessa atividade uma tentativa de expansão de construção de sentidos em relação à voz do *Outro* com o objetivo de promover a consciência social do diferente. Os alunos tentam criar um espaço dialógico no qual é trazida a reflexão sobre como os aspectos prosódicos podem nos influenciar na visão que temos do *Outro*. O foco pedagógico tanto traz a perspectiva das nossas relações com o outro que é diferente como com a própria língua, chamando a atenção para a influência dos aspectos prosódicos como co-construtores de significados.

Vejo aqui uma transgressão, trazida pela Fonologia, dos modos tradicionais de letramento que privilegiam a palavra ou a imagem como construtor de significados. A Fonologia Crítica, trazendo à tona uma reflexão sobre as semioses produzidas pelos processos prosódicos, sejam eles na formação de um sotaque, na modificação dos sentidos de um texto oral, na perpetuação de diferenças e legitimação de hegemonias, abre espaços para caminhos pouco trilhados pelos modos tradicionais de letramento.

Ademais, o vídeo utilizado na atividade de Manuela e Paulo trata de um assunto muito sério e muito pouco abordado nas escolas: o isolamento social<sup>161</sup> dos jovens que estão conectados ao ciberespaço o tempo inteiro e acabam tendo dificuldade de se relacionar na vida real. O vídeo trata desse assunto através da fala, de como a falta de interação entre as pessoas vai imprimindo em suas falas uma voz monotônica, não expressiva.

Essa falta de expressividade da fala, diretamente relacionada à entonação, é atribuída no vídeo ao isolamento social. Embora eu não tenha achado nenhum estudo sobre como o isolamento social pode interferir no ritmo da fala especificamente, Goldman e Fordyce (1983) fizeram uma pesquisa em um campus universitário sobre a influência do contato visual, contato físico e tom de voz sobre o comportamento das pessoas em relação a ajudar o outro. O tom de voz foi considerado de enorme influência na obtenção de ajuda: quanto mais expressiva foi a pessoa, maior foi o sucesso obtido. Se voltarmos ao vídeo apresentado pelos alunos, é possível fazer uma conexão entre a fala sem expressão e o afastamento do convívio social o que pode ser um espaço para pesquisas futuras.

<sup>161</sup> Refiro-me aqui ao isolamento que faz as pessoas permanecerem no ambiente virtual, limitando os encontros na vida real.

A atividade dos participantes, todavia, trouxe duas discussões importantes: a possibilidade de relacionar a fonologia à vida real, aos problemas vivenciados pelos próprios alunos, ampliando a sua visão de língua e a percepção da influência da própria língua, no caso o ritmo, na vida das pessoas, além de trazer a questão da voz do próprio professor, ou melhor, do uso da sua voz, da importância da variação no ritmo da voz para a sua prática. De fato, este foi um comentário que Pedro fez em uma das suas entrevistas (1-7), como atesta o excerto abaixo:

EXCERTO 7:

Pedro – Ok. A... a questão da prosódia que foi realmente muito trabalhada, ficou claro. Assim, passei a entender como nosso ritmo de fala dita como as pessoas recebem a nossa mensagem. Acho que isso foi bem, bem claro.

- (1) Então, uma coisa que eu passei a usar quando eu tô, por exemplo, dando uma
- (2) aula mais expositiva, usando um certo ritmo de fala, variar ele, saber meio
- (3) como eu tô usando aquilo ali pra não deixar monótono, mas ao mesmo tempo
- (4) dar um tom um pouco mais sério, do tipo, foquem, prestem atenção, nessa
- (5) parte. Então acho que para o uso da língua como professor/aluno, essa
- (6) interação, isso foi importante, assim como para compreender as interações do
- (7) próprio aluno/aluno...

(Entrevista 2 – novembro de 2019)

A fala de Pedro traz à tona a problematização da importância de o professor compreender o impacto que seu tom de voz produz em sua aula (1-4) e a relevância de fazer uma reflexão sobre isso (5-7).

Fazendo um pequeno apanhado do que foi interpretado nesta subseção:

Ao considerar a influência das discussões e atividades feitas em sala sobre as unidades tonais e o ritmo, pontuei três achados nos meus dados:

1. Expansão da construção de sentidos tanto do professor como do aluno, numa perspectiva dialógica;
2. Mudança de foco apenas na palavra e na imagem para a influência dos aspectos prosódicos como co-construtores de significados;
3. Expansão da percepção da influência direta da língua na vida das pessoas;
4. Reflexão sobre a própria fala do professor e de como ela pode ajudar a estabelecer ou bloquear contatos com os seus alunos.

Na próxima subseção, ainda sob o tema Fonologia Crítica e Prosódia tento interpretar dados retirados de atividades realizadas em sala de aula, que me levaram a refletir sobre as

influências de nossas vivências, de nossas crenças e da prosódia de nossa língua materna na percepção da proeminência em um texto oral.

#### 4.1.3 Proeminência e (des)construção de sentidos

Dentro de cada unidade tonal existe pelo menos uma sílaba ou palavra monossilábica que recebe maior ênfase, esse efeito é chamado de proeminência. Toda língua tem sua acentuação própria que é o que determina seu ritmo. A proeminência é, no entanto, o resultado de nossas escolhas, o que queremos ressaltar por ser informação nova, retificação ou simplesmente porque queremos chamar a atenção àquela palavra específica. Por sua importância no enunciado, a proeminência carrega a mudança entoacional principal.

Em uma das minhas aulas de Fono II, com o intuito de exercitar a percepção dos alunos com relação à proeminência, refletimos sobre suas consequências pragmáticas na (des)construção de sentidos de um texto oral analisando em pares o texto “*The Danger of a Single Story*” (O Perigo de uma História Única), uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie<sup>162</sup>.

Os alunos ouviram o texto e marcaram as sílabas proeminentes na transcrição, depois discutiram as possíveis consequências pragmáticas da proeminência, checaram e refletiram sobre como marcamos o que consideramos mais importante e, portanto, destacamos para que seja melhor percebido e sobressaia sobre as outras informações.

Notei que havia discordância em muitas palavras, a não ser as que sobressaíram porque foram pronunciadas muito mais fortemente. As que foram percebidas por quase todos foram as mais fortes ou tinham alguma relação de verdade com eles mesmos. Pareceu-me que algumas marcações de proeminência dependiam dos sentidos que cada um imbuía ao texto, como se de algum modo levássemos nossa leitura e nossa voz para o texto falado.

Segue abaixo a marcação feita pelos alunos, que foi recolhida para análise:

Na passagem: /*And we never talked /about the weather /* (nunca falamos do tempo), onde as barras invertidas indicam os limites das unidades tonais<sup>163</sup>, todos os participantes acertaram a proeminência mais forte na sílaba acentuada da palavra *NEver* (nunca). Podemos atribuir esse acerto ao fato de que normalmente, em português, língua materna de todos no grupo, existe

<sup>162</sup> Disponível no Ted Talks (ted.com/talks) e no You tube.

<sup>163</sup> Para definição de unidades tonais ver 3.1.2, neste capítulo.

uma tendência a marcação da palavra *nunca*, o que se configuraria como uma interferência da língua materna no processamento da língua adicional. Sabemos que isso acontece com uma certa frequência, portanto poderia ser uma justificativa para o posicionamento da proeminência nessa palavra.

Além disso, refletindo sobre a frase em contexto:

All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. And they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow. We ate mangoes. **And we never talked about the weather**, because there was no need to.<sup>164</sup>

Percebemos que há uma relação entre o que o texto diz: *we never talked about the weather* (nós nunca falamos do tempo), e a experiência dos alunos, pois no nordeste brasileiro, o sol é tão presente que nunca precisamos falar do tempo, a não ser para dizer o quanto está muito quente. O texto oral, portanto, ecoava em uníssono com as vozes dos aprendizes e apesar de existir a possibilidade de marcação na palavra *talked* (falávamos), ninguém a marcou.

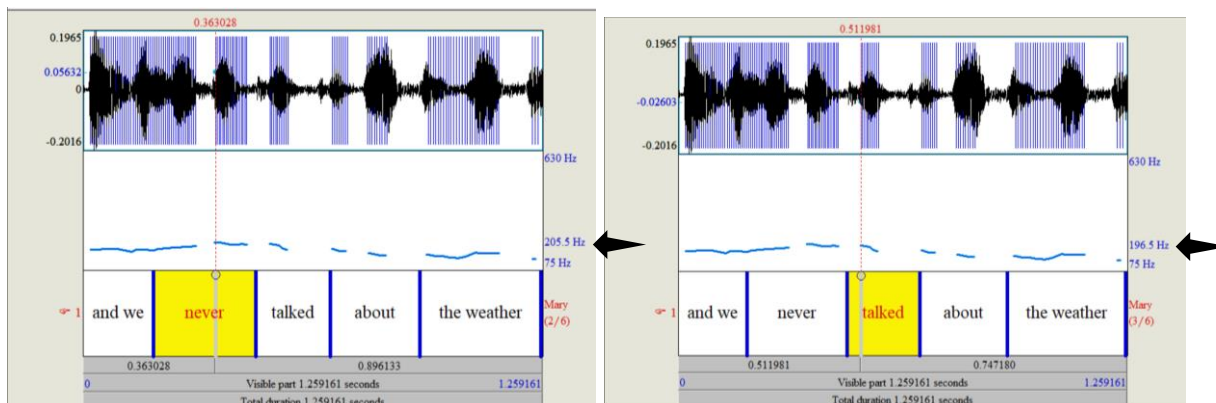
No entanto, foi pedido que enquanto escutavam a palestra da escritora marcassem as palavras que carregavam a proeminência em sua fala, configurando uma questão objetiva de percepção acústica. Ao analisar, no software PRAAT<sup>165</sup>, o gráfico da frequência fundamental<sup>166</sup> (F0) (ver Figuras 3 e 4) que é o principal parâmetro acústico que marca a sensação de grave/agudo, determinando a proeminência, percebemos que a diferença entre as mais altas frequências das palavras *never* (nunca) = 205.5 Hz e *talked* (falávamos<sup>167</sup>) = 196.5 Hz é de 9Hz, o que significa um pouco mais do que o valor mínimo para a percepção, ou seja, acusticamente o valor é muito pequeno, podendo o ouvinte facilmente confundir as duas palavras como pronunciadas com a mesma proeminência.

<sup>164</sup> “Todos os meus personagens eram brancos e de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Eles comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, como era adorável que o sol tinha aparecido. Agora, isso apesar do fato de que eu morava na Nigéria. Eu nunca tinha estado fora da Nigéria. Não tínhamos neve. Comíamos mangas. **E nunca falávamos sobre o tempo**, porque não havia necessidade”.

<sup>165</sup> O software PRAAT é uma ferramenta para análises fonológicas desenvolvida por Paul Boersma e David Weenink do Instituto de Ciências Fonéticas (Institute of Phonetics Science) da Universidade de Amsterdam. É gratuito e pode ser baixado em <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

<sup>166</sup> “A frequência fundamental (F0) é o equivalente acústico da frequência de vibração das pregas vocais (termo mais apropriado do que “cordas vocais”, por razões anatomofisiológicas) e corresponde ao número de vezes em que as pregas oscilam em um segundo. Sua unidade física mais comum é o Hertz, abreviado Hz. A frequência fundamental também pode ser medida em semitom a partir de uma transformação logarítmica do seu valor em Hertz. Através desse artifício matemático, sua medida reflete melhor a forma como as vibrações são processadas por nosso sistema auditivo.” (BARBOSA, 2019, p.22)

<sup>167</sup> Traduzida dentro do contexto.



Figuras 3 e 4: Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras *never* (nunca) e *talked* (falávamos).

De acordo com Barbosa (2019, p. 22): “O valor mínimo para a percepção, referido na literatura como *Just Noticeable Difference (JND)*, isto é a Diferença Minimamente Perceptível, é cerca de 1 semitom, que corresponde aproximadamente a 6Hz.” O autor (2019, p.31) afirma que a utilização de escalas de semitom é necessária pois a sensação de *pitch*<sup>168</sup> (no caso a percepção da proeminência) quando relacionada à frequência fundamental não cresce linearmente mas de forma logarítmica.

Como essa diferença está localizada muito próxima da mínima perceptível, não seria difícil, em uma análise de percepção, confundir as duas e marcar a proeminência em *talked* (falávamos). Na verdade, a possibilidade de as duas palavras serem marcadas é muito grande, o que, no entanto, não aconteceu.

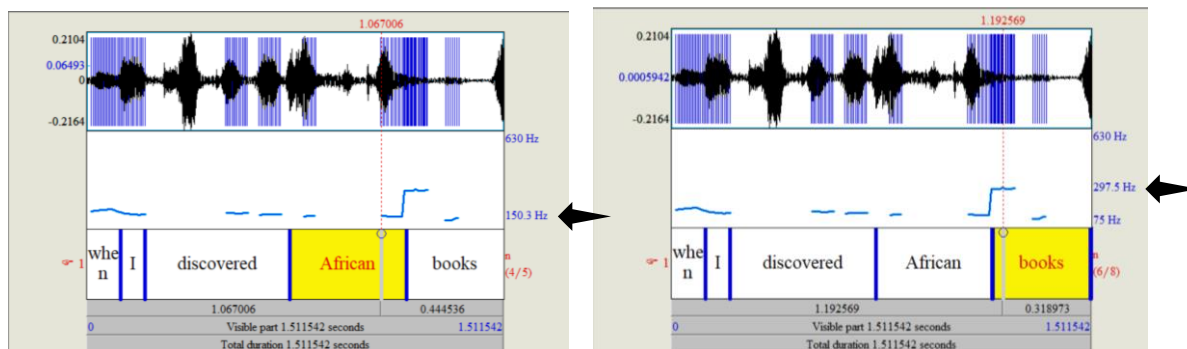
Em contrapartida, no excerto: *things changed when I discovered African books* (as coisas mudaram quando descobri livros africanos) retirado de:

Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available. And they weren't quite as easy to find as the foreign books.<sup>169</sup>

<sup>168</sup> Barbosa (2019, p.31) atenta para a necessidade de esclarecer que não se pode confundir *pitch* com frequência fundamental, o primeiro refere-se à percepção de uma sensação sonora e o segundo à produção e, portanto, pode ser mensurado.

<sup>169</sup> “Porque tudo que eu tinha lido eram livros em que os personagens eram estrangeiros, eu tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros neles, e tinham que ser sobre as coisas com as quais eu não poderia me identificar pessoalmente. Agora, **as coisas mudaram quando descobri livros africanos**. Não havia muitos deles disponíveis. E eles não eram tão fáceis de encontrar como os livros estrangeiros.”

A grande maioria 80% marcou a palavra *African* (africanos) como a que portava a maior proeminência, apesar de a diferença de frequência fundamental nas duas palavras ser significativa, como podemos verificar no gráfico do Praat (Figuras 5 e 6).



Figuras 5 e 6: Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras *African* (africano) e *books* (livros).

Analisando o gráfico de Frequência Fundamental do Praat (Figuras 5 e 6), percebemos que a diferença entre as mais altas frequências das palavras *African* (africanos) = 150.3 Hz e *books* (livros) = 297.5 Hz é de 147.2 Hz (mais de duas oitavas), o que resulta em um valor significativamente alto<sup>170</sup>, o que nos levaria a crer que deveria ter sido claramente percebido. Nesse caso, diferentemente do anterior, a palavra *African* significava estrangeira para quem ouvia, pois livros africanos são coisas distantes de suas realidades, porém era extremamente familiar para quem falava. Isso me leva a refletir sobre a possibilidade da influência das próprias experiências dos alunos ter interferido na percepção deles do texto oral.

Intentando entender esses efeitos na percepção, procurei no mesmo texto outras duas passagens semelhantes, uma primeira onde fosse possível estabelecer uma relação mais pessoal com os ouvintes e uma segunda aleatória. A primeira: *people like Fide's Family have nothing* (pessoas como a família do Fide não têm nada), encontrada no excerto abaixo:

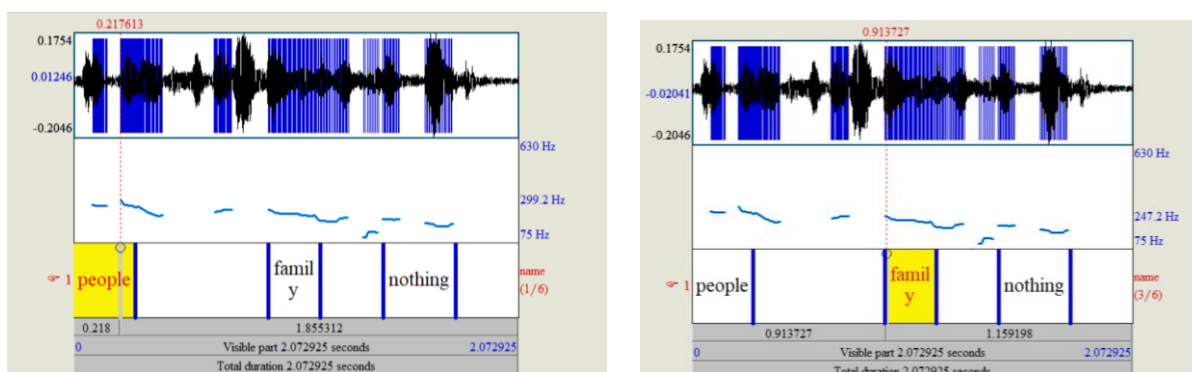
The only thing my mother told us about him was that his family was very poor. My mother sent yams and rice, and our old clothes, to his family. And when I didn't finish

<sup>170</sup> Segundo Barbosa (2019, p.31) “Frequências fundamentais com valores de 100 e 101 Hz são numericamente distintas, ou seja, são distintas na produção, não na percepção, uma vez que habitualmente uma pessoa não distingue uma diferença de apenas 1 Hz. Tais frequências terão para essa pessoa o mesmo *pitch*. Por isso, em termos experimentais, não basta mostrar que duas medidas prosódicas são objetivamente diferentes. É preciso também avaliar se elas são perceptivamente diferenciáveis, se provocam sensações distintas, de outra forma não terão validade comunicativa.” No caso mencionado acima, a diferença entre as frequências das duas palavras é de 147.2 Hz, se consideramos, como já foi dito, que a percepção mínima para o ser humano é de 6 Hz, estamos falando de uma grandeza 24,5 vezes maior do que este ponto mínimo de percepção. Por esta razão estou considerando aqui as diferenças numéricas pois sendo o valor 147.2 Hz mais alto, isso certamente influencia na percepção.



my dinner my mother would say, "Finish your food! Don't you know? **People like Fide's family have nothing.**" So I felt enormous pity for Fide's Family.<sup>171</sup>

A fala trouxe no cerne o problema das diferenças sociais e da pobreza extrema, problemas que fazem parte da nossa população pobre nordestina e que, portanto, carrega um significado afetivo para todos nós nordestinos. A escritora marca a proeminência nessas três palavras: *people* (pessoas), *family* (família), *nothing* (nada), conforme os gráficos de valores máximos de frequência fundamental retirados do Praaat nas figuras 7, 8 e 9 abaixo:



Figuras 7 e 8: Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras *people* (pessoas) e *family* (família).

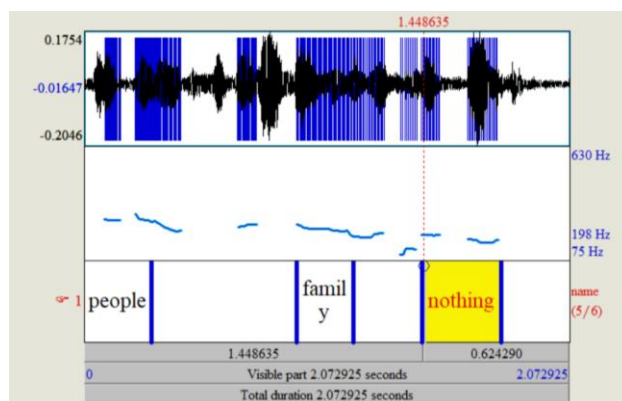


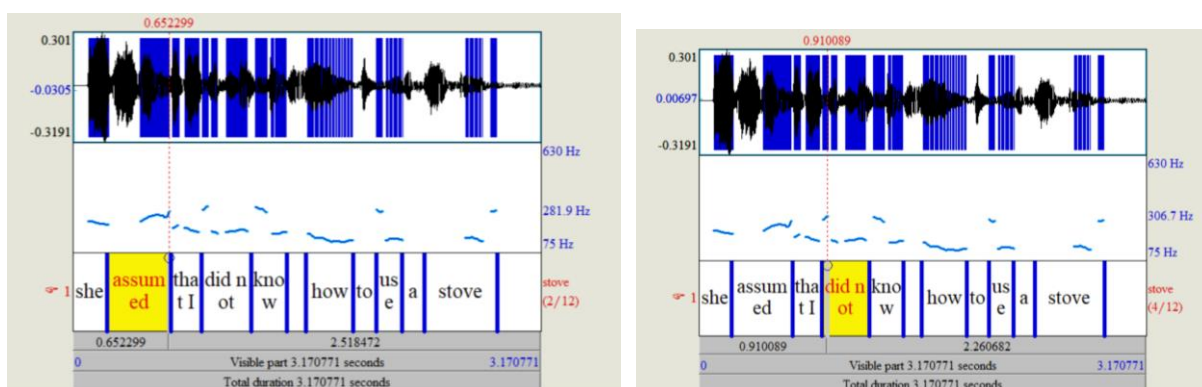
Figura 9: Valor de frequência fundamental (F0) da tônica da palavra *nothing* (nada).

Novamente as marcações dos alunos espelharam quase 100% das do texto oral.

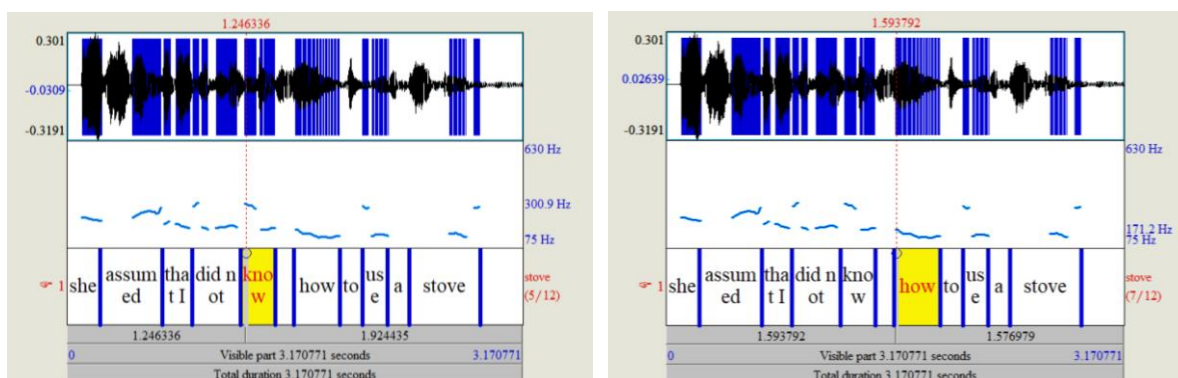
Porém, no segundo trecho escolhido aleatoriamente: *She assumed that I did not know how to use a stove* (Ela pressupôs que eu não sabia usar o fogão), as marcações foram muito diferentes e desencontradas, e até mesmo as divisões de unidades tonais diferiram, como se

<sup>171</sup> “A única coisa que minha mãe nos contou sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe enviava inhames e arroz, e nossas roupas velhas, para a família dele. E quando eu não terminava meu jantar minha mãe dizia: "Termine sua comida! Você não sabe? **Pessoas como a família de Fide não têm nada.**" Então eu sentia enorme pena da família de Fide.”

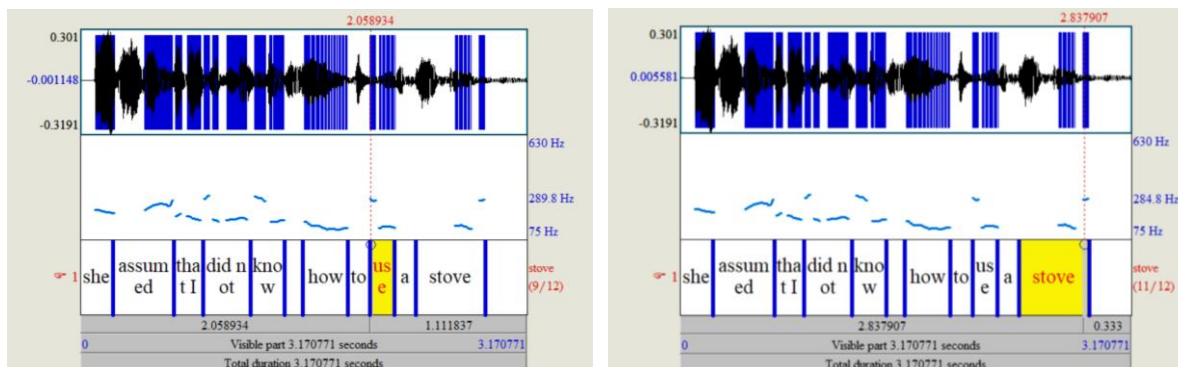
cada um tivesse sua própria interpretação. Analisando mais detalhadamente, com base nos valores de frequência fundamental, percebemos que seria compreensível uma divergência entre *did not* (não) e *know* (sabia) pois seus valores diferem apenas de um semitom, porém muitos marcaram a palavra *how* (como), que é a que tem frequência fundamental mais baixa, diferindo da mais alta por mais de 100Hz.



Figuras 10 e 11: Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras *assumed* (pressupôs) e *did not* (NÃO)



Figuras 12 e 13: Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras *know* (sabia<sup>172</sup>) e *how* (como).



Figuras 14 e 15: Valores de frequência fundamental (F0) das tônicas das palavras *use* (usar) e *stove* (fogão).

<sup>172</sup> Estou considerando a tradução de *know* no contexto do excerto, por causa da negativa *did not* que está no passado.

Analisando os achados à luz da Teoria da Acomodação da Comunicação (Communication Accommodation Theory - CAT) (explicitada na seção 1.3.1) que trata da maneira como ajustamos nosso sotaque a fim de manter, criar ou diminuir distância social, podemos refletir sobre um dos seus princípios básicos que afirma que usamos estratégias de convergência ou divergência para sinalizar nossas atitudes em relação aos grupos com os quais estamos interagindo.

É como ler *com* o texto, ou seja, em consonância com minhas experiências pessoais e minhas crenças. Possivelmente quando leio *com* o texto me coloco em equilíbrio prosódico com ele e tendo a perceber suas subidas e decidas mais acuradamente. Em contrapartida, quando leio *contra* o texto, ou seja, em dissonância com as minhas crenças e experiências, minha experiência pessoal interfere no modo como percebo seu ritmo. Nos casos citados acima, houve uma total consonância de percepção acústica da produção do texto oral quando os ouvintes de algum modo pareciam se solidarizar/identificar com o que a escritora falava, porém, quando se tratava de coisas estranhas aos ouvintes, houve uma certa dissonância.

Refletindo pelo viés da língua materna, se pegarmos o primeiro excerto que analisamos anteriormente: *we never talked about the weather* (nunca falávamos sobre o tempo), é possível que tenhamos uma tendência a des/re/construir o padrão prosódico da língua adicional, modificando-o na nossa percepção para que se acomode ao conhecimento subjacente do sistema prosódico da nossa língua materna. Desse modo, os ritmos que ouvimos em outra língua podem ser ressignificados, influenciando o nosso modo de perceber o que nos é dito nessa língua.

De um certo modo isso está em consonância com a percepção alinhada com a experiência pessoal do ouvinte, explicitada no parágrafo anterior. Se a nossa percepção da prosódia pode ser modificada pela nossa língua materna ou pela nossa visão de mundo, precisamos entender que quando lemos *com* ou *contra* o texto (cf Janks, 2017<sup>173</sup>), isso vai interferir definitivamente na nossa compreensão dele.

Uma outra perspectiva de percepção, diretamente relacionada à proeminência, foi apontada por Maria, como podemos ver no excerto seguinte:

EXCERTO 8:

Maria - É muito mais sobre relação e leitura do mundo, não é só estrutura, sabe? A forma que você fala, também reflete a forma com a qual você lê o

(1) mundo, também isso é muito importante. Por exemplo, se, se a gente disser:

<sup>173</sup> Segundo Janks (2017, p.10) “Os textos oferecem posições para serem assumidas por seus ouvintes, leitores e espectadores. Se as assumimos, tornamo-nos os leitores *ideais* do texto. Usando a obra de Stuart Hall (1980), ler *com* o texto pode ser visto como ler por dentro do código dominante, que é, por definição, hegemônico (o que é visto como natural, inevitável, dado como certo a respeito da ordem social), e carrega o selo da legitimidade. O letramento crítico encoraja os leitores a ler contra o teto, a romper com o dado como certo, a questionar o hegemônico e a resistir às posições que são oferecidas.”

- (2) “João BEIJOU o Pedro?” tipo, “Nossa!” eu posso estar chocada porque eles são dois homens se beijando, isso já é uma atitude que meio, que pode significar uma homofobia... isso já revela um pouco de mim. Agora se eu perguntar: “JOÃO beijou o Pedro?” Não, pensei que fosse outra pessoa,
- (3) sério? Mas o que terá sido, em? Então, vai revelar muito quem a gente é, o Letramento Fonológico Crítico. Expõe bastante isso.  
(Entrevista 1 – março de 2019)

Maria expande ainda sua percepção de como os sentidos são construídos, quando pontua como a proeminência pode operar modificações em um texto oral (1,2) trazendo à tona a importância das narrativas que mostram que a língua que usamos revela valores, ideias, crenças e até mesmo preconceitos (3). A Fonologia Crítica desvela a relação intrínseca entre língua e sociedade, mostrando-nos o quanto a língua é viva e o quanto influencia no nosso modo de nos relacionar com o mundo e de percebê-lo. De fato, Maria comenta como podemos passar a perceber nas vozes que encontramos no dia-a-dia as implicações da prosódia na fala do *Outro*, no excerto abaixo (excerto 9):

EXCERTO 9:

**Maria** - E é muito interessante, que a senhora sempre dizia: “Vocês vão ver que a partir de agora, quando a gente ver isso, no dia-a-dia vocês vão começar a analisar isso, mesmo que sem perceber”. Então, por que que ela deu mais foco na palavra VOCÊ não foi hoje? Então eu posso ver isso no meu dia a dia, toda vez que eu faço, eu começo a me lembrar. “Nossa, bem que professora dizia!” Então... é... eu acho que se torna, assim, muito presente no nosso dia-a-dia, a gente começa a avaliar porque que essa pessoa disse isso de tal jeito e quais as implicações que isso tem, quais as consequências, o que é que isso leva a gente a pensar, ou não pensar.  
(Entrevista 2 – novembro de 2019)

Mais adiante (excerto 10) percebemos que Maria considera outras variáveis tais como a intenção (1), o posicionamento (2) e a carga cultural (3) que podem fazer com que a proeminência contribua para a construção de significados de um dado texto oral. Relata também que depois da experiência com a Fonologia Crítica, sua leitura de textos orais jamais será como antes, é como se ficasse impossível ouvir um texto oral sem perceber os efeitos que a proeminência imprime nele (4). O desenvolvimento dessa percepção pode trazer uma certa consciência do quanto a língua pode ser usada para oprimir, incluir, excluir, posicionar, esconder verdades e legitimar opressão (Janks, 2010).

EXCERTO 10:

- Maria** - (...) a gente ir muito mais, assim, profundamente, muito mais por trás de apenas palavras, é realmente o discurso. O que é que ela tá querendo dizer, como é que ela, por exemplo, como é que ela, como é que a gente pode entender como ela se posicionou politicamente num discurso, analisando as partes que ela escolheu deixar mais, mais... é... assim, mais em maiúsculo, sabe? Por que que ela chamou a atenção pra isso e não pra isso? Será que isso é um truque, assim, de mente? Eu lembro dos, dos vídeos que a senhora

passava. Então, aquela entrevista do Jornal Nacional, o quanto ele não queria que aquilo fosse, não sei, chocante, e ele tirou toda a emoção apenas falando. Então... é... Letramento Fonológico é... muito além de apenas entender, né, a fonologia pelo, pelos fonemas, pelos sons e tal. E sim, entender como aquela pessoa está se posicionando, porque aquela pessoa está se posicionando desse jeito, apenas... é... constatando a fala dela e o jeito que ela fala. E

- (3) provavelmente de onde vem isso, se tem a ver com os costumes que ela tem, o lugar que ela veio. Porque é bem diferente, né, tipo, o jeito que a gente expressa, e, e fala mais alto certas coisas, aqui no Nordeste é diferente de São Paulo, por exemplo. Então, tudo isso, sempre fica assim uma luzinha ligada, quando outras pessoas estão falando, a gente fica percebendo. “Olha só o que ela estressou na fala dela! O que é que será que isso significa? Será que é porque ela, porque ela cresceu assim e tal...” Então, é muito mais, assim, sobre a pessoa, sobre o que ela acredita, sobre o que ela quer passar.

(Entrevista 2 – novembro de 2019)

Ao considerar a importância da proeminência em textos orais, constatei que:

1. É possível que a percepção da prosódia seja influenciada pelas nossas expectativas e perspectivas, podendo portanto acontecer uma (des/re)construção da proeminência na percepção do texto oral dependendo da nossa leitura *com* ou *contra* ele. Isso, no entanto, demandaria uma pesquisa própria, ficando aqui somente a inquietação e a sugestão de pesquisas futuras;
2. É importante estudar a proeminência dentro de uma Fonologia Crítica pois pode nos aparelhar de instrumentos que nos levem a uma compreensão mais profunda de um texto oral, que vai além das palavras perpassando o social, o cultural, o político e até crenças individuais do falante.

Na seção seguinte investiguei a influência da Fonologia Crítica na percepção da identidade linguística do aluno e do professor. A seção está dividida em duas partes: quebra da episteme do nativo e (des)construção da identidade do professor ‘não-nativo’.

#### 4.2. Fonologia Crítica e identidade<sup>174</sup>

A identidade do professor de línguas não-nativo parece estar intrinsecamente ligada ao seu conhecimento linguístico. Dentro desse conhecimento, a sua habilidade em reproduzir o sotaque de uma das variações hegemônicas da língua inglesa, de preferência a britânica (RP) ou a americana (GE), é supervalorizada. O discurso da necessidade de copiar o modelo nativo constitui uma das verdades aparentemente inabaláveis do ensino de línguas adicionais de um

<sup>174</sup> Estou considerando aqui somente a identidade do professor “não-nativo” em relação ao professor nativo.

modo geral. Cópia de um modelo de nativo idealizado, que fala uma língua homogênea, reina absoluto sobre ela e que tem a Fonologia como aliado incondicional.

De fato, a Fonologia vem fazendo seu papel de perpetuar essa verdade à medida em que estabelece os padrões a serem seguidos e ensina os caminhos para chegar até eles. O que se espera do ensino da Fonologia na sala de aula de língua adicional é que proporcione as técnicas necessárias para aproximar a pronúncia ao tão sonhado sotaque desse nativo idealizado e muitas pesquisas são feitas com esse intento. Fazer a Fonologia inverter esse papel em uma atitude transgressora é também papel do Letramento Fonológico Crítico que aqui proponho.

Partindo do pressuposto que “regimes de verdade aparentemente estáveis podem ser problematizados quando os alunos são encorajados a se engajar em processos de reposicionamentos coletivos, possibilitados por uma abordagem dos letramentos como práticas sociais”(FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2010, p.283), tentei desafiar a posição hegemônica do sotaque do nativo através de discussões em grupo e de engajamento dos alunos com uma Fonologia que se baseia na perspectiva de uma língua heterogênea. Uma Fonologia que, abraçando a complexidade, deixa transparecer o fato de que “os modos simplificadores de conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou fenômenos de que tratam” (MORIN, 2015, p.5). Essa busca pela perspectiva crítica encontra-se em consonância com o meu segundo objetivo específico:

### **Objetivo específico 2**

- Refletir sobre a visão de língua dos licenciandos relativas ao sotaque e investigar os motivos que os levaram a escolher o que adotam, além de fazê-los refletir sobre a legitimidade da hegemonia do falante nativo e a consequente cópia do modelo americano (GE) ou britânico (RP).

#### **4.2.1 Quebra da episteme do nativo**

Foi preciso eu não apenas ler, mas ler me lendo (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011b), para que eu começasse a entender que precisava trazer o Letramento Crítico para a Fonologia e não a Fonologia para o Letramento Crítico como eu havia pensado inicialmente ao decidir fazer esta pesquisa. Foi, como já confessei no capítulo 2, em uma primeira tentativa de fazer um piloto da minha pesquisa em Fono I que eu percebi o quanto eu mesma precisava sair transformada do processo, como podemos ver no excerto que se segue do meu diário reflexivo:

## EXCERTO 11:

- (1) Apresentei o *Phonemic Chart*<sup>175</sup> e mostrei o IPA<sup>176</sup>. Falei das diferenças principais entre a variação americana e a britânica. Depois fiquei pensando no quanto tudo isso simplifica assustadoramente as coisas e no meu papel como perpetuadora dessa simplificação. O tempo inteiro ouvi a pergunta: “Qual é o certo?” e de alguma maneira eu direcionava para um certo ou dois certos, porque me percebi reduzindo as variações para a americana GE e a britânica RP, apagando todas as outras. Enquanto escrevo isso, no intervalo após minha aula, me sinto angustiada. Falo na morte do/a nativo/a e apresento material que reflete a soberania desse/a nativo/a. Em mim, me parece, ele/a está bem vivo/a, e o que é pior ditando ditatorialmente as minhas atividades. (Diário reflexivo da aula de Fono I de 01 de fevereiro de 2017)

Percebe-se no excerto o quão equivocada eu estava em relação ao meu próprio posicionamento quanto ao modelo do nativo como ponto de referência: falo da morte do nativo como parâmetro a ser seguido incansavelmente mas logo adiante atesto minha ignorância com relação às outras variações (também nativas) apresentando apenas a britânica RP e a americana GE. Foi preciso que eu abrisse a possibilidade de outras perspectivas para perceber a natureza fabricada da ideia da hegemonia do nativo que internalizei ao longo de minha formação e que perpassava o meu próprio discurso, mantendo-me subordinada mesmo quando acreditava lutar contra ela.

Se houve uma quebra da episteme do nativo, essa quebra aconteceu primeiramente e principalmente em mim. Considerando que meu interesse pela Fonologia tenha vindo da minha própria vontade de ter o inglês perfeito, que no meu caso seria idêntico ao britânico RP, e considerando que passei pelo menos 15 anos tentando ensinar aos outros como chegar mais perto dessa variação, é como se pela primeira vez eu entendesse “o discurso como uma forma de co-participação social” (MOITA LOPES, 2002, p.30). Eu como participante do discurso que legitima o poder que o nativo tem sobre a língua, ajudando na construção de sua ideia de superioridade.

Para interromper a reprodução dessa visão, este estudo visa transgredir as visões hegemônicas construídas e reforçadas durante minha formação. Um convite à transgressão.

Considero a transgressão, na minha experiência, muito mais uma superação do conceito da superioridade do nativo. Isso gerou em mim um sentimento de revolução que pode ser descrito como Morin (2015) descreveu quando sugeriu uma revolução paradigmática no conceito de ciência:

A espessura das evidências foi destruída, a tranquilidade das ignorâncias foi abalada, as alternativas ordinárias perderam seu caráter absoluto, outras alternativas se

<sup>175</sup> No caso os fonemas vocálicos e consonantais da língua inglesa.

<sup>176</sup> International Phonetic Alphabet – Alfabeto Fonético Internacional.

desenham; a partir disso, o que a autoridade ocultou, ignorou, rejeitou, sai da sombra, enquanto o que parecia o pedestal do conhecimento se quebra. (MORIN, 2015, p.18)

É desse modo que penso a quebra da episteme do nativo: como o olhar por perspectivas outras que incluam os *Outros* incluindo a nós mesmos, nos livrando da subserviência do nativo. De fato, interpretando os dados identifiquei nas entrevistas com os participantes um discurso recorrente que sinaliza uma pequena tentativa de quebra, ou pelo menos a abertura de outros modos de enxergar e, portanto, de legitimar o próprio sotaque e o de outras variações na língua adicional, como explicitado nos excertos abaixo:

EXCERTO 11:

Daniele - eu tenho uma turma de quinto ano que pergunta: “Teacher, qual é o teu inglês? É o britânico, o americano ou o canadense?”. Então eu acho que

- (1) pra responder essa, essa pergunta deles foi extremamente importante as
- (2) minhas aulas de Fonologia embasada no Letramento Crítico, porque aí eu fui,
- (3) eu tive alguns argumentos a mais para dizer a eles: “olhe, o meu inglês não é
- (4) o britânico ou americano, o meu inglês é o brasileiro<sup>177</sup>”. E aí eu fui dizendo, não porque tem outros jeitos de se pronunciar, tem o australiano, tem o
- (5) indiano e assim vai. Então, e aí foi um lado prático também que os meus
- (6) alunos começaram a, a desconstruir certas coisas, hoje em dia eles ainda me
- (7) perguntam isso, mas tem um que já diz: “A *teacher* não já disse, é o inglês
- (8) brasileiro!” Eles mesmos repetem a história que eu já expliquei, então assim,
- (9) é... sair desse mundinho, dessa caixa, né? Eu acho que, é, tem muita gente que chega aqui na faculdade que acha que é só um ou outro, na verdade tem toda uma pluralidade de fonologias, né? de pronúncias, de... eu acho que isso é extremamente importante. Então eu acho que sim, que é possível sim Letramento Crítico com Fonologia.

(Entrevista 1 – março de 2019)

Daniele fala que a Fonologia Crítica lhe forneceu alguns argumentos a mais para que ela pudesse dizer que seu inglês era brasileiro (1-4). Acredito que esses argumentos são baseados na diversidade de sotaques nativos e não-nativos que foram mostradas tanto nas minhas atividades da aula como nas atividades que eles próprios trouxeram e na discussão acerca delas. Esse empoderamento do professor não-nativo que pode admitir que seu inglês é brasileiro, fortalece também aquele aluno que poderia desistir do curso porque não se sente ‘capaz’ de reproduzir perfeitamente a pronúncia do nativo.

Na minha visão, ao trazer a diversidade de sotaques à sala de aula de língua adicional, o professor está fazendo um movimento transgressor em direção à desconstrução da hegemonia do nativo. Hegemonia essa que, segundo Kumaravadivelu (2016, p.72/73), é construída sistematicamente nos planos curriculares, na produção de material didático, nos métodos de ensino, em testes padronizados e nos cursos de preparação de professores. O autor também

---

<sup>177</sup> Grifos meus.



chama a atenção para o fato de que “é principalmente através de métodos e materiais produzidos no centro que a marginalidade da maioria é gerenciada e mantida<sup>178</sup>”.

A ‘confissão’ de Daniele cria também uma conexão com seus alunos que percebem que não precisam buscar o ideal inatingível do nativo (5-8, excerto 11), porque nunca seremos um deles e isso não importa mais. Percebe-se o eco desse enunciado quando os alunos reproduzem seu discurso (7,8).

A mesma preocupação em trazer a diversidade de sotaques às aulas de inglês e provocar essa quebra encontra-se nas falas de Pedro (1,2, excerto 12), de Théo (1-5, excerto 13) e de Marcela (1, excerto 14) nos excertos abaixo:

EXCERTO 12:

**Pedro** - Eu passei, por exemplo, a, eu sempre trabalhava com áudio só americanos ou britânicos e na minha última turma do CCC, antes de eu sair, eu saí esse semestre, o período passado eu ainda estava, eu levei vídeos

- (1) eu saí esse semestre, o período passado eu ainda estava, eu levei vídeos
- (2) indianos, assim, coisas pra, sabe, tentar expandir mesmo essa visão, então, “A língua inglesa não é só isso! Então, você não é obrigado a chegar nisso e você vai ter contato com outras coisas também!”

(Entrevista 2 - novembro de 2019)

EXCERTO 13:

**Théo** - Eu tinha alunos que ficavam: “Não, mas porque o inglês britânico é tipo o mais bonito”. “Mas, por quê? O importante de uma língua não é você conseguir se comunicar, assim plenamente? Mas estão porque você quer...” “Ah não, porque é preferência, porque acho melhor.” “Mas quem que te falou isso?” “Não, porque o som é melhor”. “Mas, o que que te levou a achar esse

- (1) som melhor? Será que não tem nada por trás disso? você já parou pra ouvir
- (2) todas as variantes?” Ai, ele: “Não, só inglês americano e britânico.” “Mas e,
- (3) e outros ingleses? Não, porque tem inglês em diversos locais, tem inglês na
- (4) África do Sul, tem inglês no Canadá, tem inglês na Austrália, tem inglês no
- (5) mundo todo, todo país fala inglês, todos os países vão, vai ter alguém falando inglês, um sotaque de inglês”. Aí, o, o aluno, ele fica desarmado, porque ele, pra ele inglês é inglês, britânico ou americano, cabô! Não tem outro.

(Entrevista 2 - novembro de 2019)

EXCERTO 14:

**Marcela** - Tem gente que fala: “Ah, eu não vou falar assim, não, eu quero aprender inglês britânico!” “Eu quero aprender inglês americano!” E o inglês

- (1) indiano? E o inglês australiano até? A gente pode mostrar pra essas pessoas, pra esses nossos alunos, no caso, que há outras perspectivas, há outras formas de se comunicar, e aquilo que muitas vezes foi ensinado que é errado, não é errado. É errado porque alguém disse, se definiu porque era diferente. Mas é isso, eu acho. (Entrevista 1 – março de 2019)

Tanto na fala de Théo (1-3, excerto 15) como na de Daniele (9, excerto 11) também podemos constatar o impacto que a Fonologia Crítica teve nas suas visões de língua,

<sup>178</sup> No original: “it is primarily through center-based methods and center-produced materials that the marginality of the majority is managed and maintained.” (KUMARAVADIVELU, 2016, p.73)

concernente ao sotaque e ao modelo do nativo, quando afirmam que saíram da caixinha e expandiram os horizontes.

EXCERTO 15:

**Théo** - É. Aí, assim, é... ou então, quando você tá dando aula, o aluno fala: “Professor, você fala inglês britânico ou americano?” “Gente, eu falo inglês, assim, inglês brasileiro, diga-se de passagem, porque eu, eu não sou britânico, não sou americano pra falar em inglês assim, eu falo meu inglês”. É... e assim, a meu ver eu... eu vou colocar evoluir porque eu, eu sinto que foi um avanço, foi uma, uma progressão. Eu... eu sinto que eu estava num, num ponto, num, num ... um ponto, com um ponto de vista, como eu falei (*inaudível*) um ponto de vista muito fechado e... o, a, a matéria foi, foi aquele meme, sabe, de, de

- (1) *mind blown*? Tipo... expandiu o meu horizonte disso, eu... é, eu vi que, eu,
- (2) que tinha muito mais do que só o que eu tinha, do que só o, a caixinha que eu estava.
- (3)

(Entrevista 2 - novembro de 2019)

Acredito que essa mudança na visão do nosso próprio sotaque como brasileiro e na legitimação de outras variedades é o primeiro passo para nos livrar da subserviência do nativo, pois a mudança, segundo Kumaravadivelu (2016) tem que começar do subalterno porque somos nós que nos automarginalizamos. Nos automarginalizamos quando silenciemos as inúmeras variedades de sotaques e insistimos em forçar aos nossos alunos uma pronúncia britânica ou americana ou uma única pronúncia ‘correta’, ou quando nos sentimos superiores aos que ainda não alcançaram o nível *quasi*<sup>179</sup>-nativo.

Acredito que o Letramento Fonológico Crítico pode contribuir para fazer com que nós, os ‘não-nativos’ subordinados, percebamos que nossa posição de inferioridade legitimada se materializa com o nosso próprio consentimento.

A seguir, nos excertos 16 a 21, percebemos algumas contribuições para uma tentativa de quebra epistêmica da supremacia do nativo:

1. Ensinando sobre sotaques dentro de uma visão crítica (1-5):

EXCERTO 16:

**Maria** - Ah, o primeiro passo foi esse, a gente conversou sobre o *accent* (sotaque) e os alunos, eles reagiram de forma bem boa: “Não acho que a gente precisa deixar de falar como o nordestino fala, porque a gente nunca vai deixar de ter sotaque. E isso não é uma coisa ruim.” Então tipo, além de mostrar, tipo, o alfabeto fonológico que a gente vai apresentar para eles,

- (1) também a gente tá mostrando essa parte crítica de: “Não achem que vocês
- (2) vão sair daqui com o *accent* (sotaque) perfeito, porque ele não existe!” Então
- (3) é legal, ao mesmo tempo mexendo na estrutura, né, a gente tá mostrando pra
- (4) eles assim de forma mais fácil, que é entendendo aquele alfabeto, mas
- (5) também indo pro lado crítica de tipo: porque que a gente tá fazendo isso, porque é que isso importa.

(Entrevista 1 – março de 2019)

<sup>179</sup> Aqui no sentido de *semi, pseudo*.

2. Procurando desconstruir a ideia do nativo como superior (1-4):

EXCERTO 17:

**Joaquim** – Sim, sim, já. Alguns comentários: “Já, mas se for pra sotaque tal?” “Mas o que é que tem o seu sotaque de agora? Deu para entender, eu achei legal, não sei o quê.” “Não, mas, não tem, não tem que ser... eu queria que o meu fosse igual ao britânico”, eu fiz: “Ó, tudo bem, se você prefere que seja

- (1) assim, tranquilo, mas não precisa, tá? do jeito que você falou, tá ótimo e tal”.
- (2) Eu tentava explicar pra eles, que não precisava ficar encucado, essa ideia de que você tinha que falar igual ao britânico, que você tinha que falar igual a tal pessoa. A não ser que seja um desejo seu e pronto. Mas assim, ver isso
- (3) como superior pra mim, hierarquizar é que era o problema.
- (4)

(Entrevista 2 - novembro de 2019)

3. Insistindo na importância da compreensão mútua pela negociação. Ao proporcionar o contato com outras variações nos damos conta que aprender língua adicional é negociar sentidos. Entendemos que qualquer modelo preconizado como ‘padrão’, ‘correto’ reflete apenas uma variação e como entraremos em contato com tantas outras variações de língua inglesa, ter o *script* daquele sotaque ‘correto’ não vai nos servir tanto assim (1-4). Além disso, quando assumimos nossa identidade multilíngue em vez de não-nativa, percebemos que comunicação é negociação e portanto podemos cometer erros (3,4):

EXCERTO 18:

**Lúcia** - Eu acho que ... principalmente, é ... mudou muito o meu, a minha visão assim de ... ter uma forma correta de falar. Eu acho que não só com a fonologia mas eu acho que muitas coisas ao decorrer do meu curso, ao decorrer dos meus estudos, das minhas pesquisas, eu tirei muito assim da minha cabeça essa questão de ter uma pronúncia correta pras coisas. Principalmente pra gente que não é nativo da língua inglesa, então a gente sempre vai falar com o nosso sotaque. Então isso é algo que eu levo sempre pros meus alunos, assim, a importância deles saberem que a forma como eles

- (1) falam e são compreendidos é a forma correta. É a compreensão que importa.
- (2) Então assim, por mais que a gente estude, a forma que as palavras devem ser, né? pronunciadas e tudo mais, a gente jamais vai falar como o nativo, porque nós não somos nativos. Então eu sempre tô reforçando isso pra eles, pra que eles não se sintam constrangidos quando acontece alguma falha ou alguma
- (3) falta de compreensão no que foi falado.
- (4)

(Entrevista 2 - novembro de 2019)

4. Entendendo que a nossa cultura e a cultura do outro têm papel importante no processo e que não deve existir subalternidade por parte de nenhuma delas (1-5):

EXCERTO 19:

**João** - Eu...Quando me perguntam: “Que inglês você fala, britânico ou americano?” Aí eu pergunto, olha, primeiramente eu falo: “É... você sabe

- (1) quantos países falam inglês?” “Ok” “Agora vocês sabem quantas pessoas
- (2) falam inglês em países que não tem inglês como língua não oficial?” É, então
- (3) assim, não existe só esses dois, é a primeira coisa, né, aí depois, eu falo o inglês brasileiro, porém eu tive mais é... contato com o inglês norte-

- (4) americano. Isso não quer dizer meu sotaque seja idêntico ao inglês norte-americano porque eu sempre vou ter a carga da, da minha cultura.
  - (5) americano porque eu sempre vou ter a carga da, da minha cultura.
- (Entrevista 2 - novembro de 2019)

5. Permitindo a presença da complexidade de sotaques, sem a homogeneização da língua (1-3);

EXCERTO 20:

Rita - Sempre, no primeiro dia, eu digo que nosso sotaque é brasileiro porque nós somos brasileiros, aí eu vou explicando que tem vários sotaques, e que tipo, a gente nunca vai falar o sotaque americano, o sotaque britânico, porque a gente não nasceu lá, é impossível. E que também nem é nosso objetivo, nosso objetivo é se comunicar. E aí mostrar que existem vários, tipo, eu já levei sotaque jamaicano, sotaque escocês, pra aula. Pra eles verem que existem vários sotaques diferentes que continuam sendo inglês. Que não é porque não é o top do top mais conhecido, que deixa de ser inglês ou perde o valor.

- (1) levei sotaque jamaicano, sotaque escocês, pra aula. Pra eles verem que existem vários sotaques diferentes que continuam sendo inglês. Que não é porque não é o top do top mais conhecido, que deixa de ser inglês ou perde o valor.
- (2) existem vários sotaques diferentes que continuam sendo inglês. Que não é porque não é o top do top mais conhecido, que deixa de ser inglês ou perde o valor.
- (3) porque não é o top do top mais conhecido, que deixa de ser inglês ou perde o valor.

Pesquisadora – Você já fazia isso antes? ou foi alguma coisa que você...

Rita - Não. Isso foi a partir da aula.

(Entrevista 2 - novembro de 2019)

6. Fazendo a mudança na sua própria prática e dentro da sua própria aprendizagem (1-4):

EXCERTO 21:

Manuel - Eu já tinha isso na minha cabeça, né. Mas eu queria uma pessoa que fosse, o britânico, sabe, o, o cara que morou na Inglaterra, ou então que ele tenha o sotaque, que ele entenda da cultura, que ele saiba, dos... Enfim, é, recentemente eu entrei num curso de espanhol, eu percebi o quanto a minha cabeça mudou porque procurando essa professora de espanhol, eu não procurei saber de onde ela vinha, se ela era nativa, não, eu simplesmente fui.

- (1) recentemente eu entrei num curso de espanhol, eu percebi o quanto a minha cabeça mudou porque procurando essa professora de espanhol, eu não procurei saber de onde ela vinha, se ela era nativa, não, eu simplesmente fui.
- (2) cabeça mudou porque procurando essa professora de espanhol, eu não procurei saber de onde ela vinha, se ela era nativa, não, eu simplesmente fui.
- (3) procurei saber de onde ela vinha, se ela era nativa, não, eu simplesmente fui.
- (4) Sabe, eu digo, não, se essa pessoa tem um conhecimento para me passar eu quero aquele conhecimento, seja qual for.

Pesquisadora – Então você já levou pra outra língua...

Manuel - Exato, o que eu tinha no inglês, quer dizer, o que eu não tinha no inglês eu já não levei pra essa outra língua que era aquele preconceito do eu quero esse sotaque.

Pesquisadora – Então, você acha que fonologia influenciou isso? Essa, essa mudança?

Manuel - Muito, muito. Influenciou bastante, é... com as aulas e tudo mais.

(Entrevista 2 - novembro de 2019)

Ao considerar a importância da quebra da episteme do nativo, baseada nas experiências vividas dos participantes, identifiquei:

1. Tentativa de legitimação de sotaques nativos não-hegemônicos e não-nativos, principalmente a variação inglês-brasileiro;
2. Quebra de conceitos naturalizados como a do binário inglês britânico/americano;
3. Quebra da episteme do nativo levando a novas maneiras de fazer e enxergar a língua, passando da passividade para a negociação de significados.

Na subseção seguinte, ainda sob o tema Fonologia Crítica e Identidade interpreto os dados que apontam para uma desconstrução da identidade do professor não-nativo e suas influências na identidade dos seus alunos.

#### 4. 2. 2 (Des)construção da identidade do professor e do aluno ‘não-nativo’

Na subseção anterior, tratei de como as discussões em sala e a abertura para novas perspectivas em relação ao sotaque contribuíram para uma tentativa de quebra da episteme do nativo. Em consonância com o fato de que “uma mudança nas práticas discursivas impacta, de alguma forma, as práticas identitárias” (FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2010, p.290), os dados revelam que a ressemiotização da ideia do nativo e do professor não-nativo provocou mudanças na maneira como alguns participantes percebem sua identidade de professor e que essa mudança, respingando em suas próprias salas de aula, influenciou na identidade de seus aprendizes.

Começo então pelo professor, encontrando nos dados indícios de como a mudança em sua visão de língua causou impacto na sua visão de si mesmo como falante da língua inglesa. Esse fato pode ser visto claramente na fala de Rita (4,5, excerto 22) no excerto abaixo:

##### EXCERTO 22:

- (1) Rita - Eu não queria, mas eu pensava que eu falava o sotaque americano
  - (2) porque foi o que eu fui ensinada. Tipo, a escola se dizia americana e tal. Aí
  - (3) eu pensava que eu falava isso. Mas aí depois quando eu, você falou do
  - (4) brasileiro, eu fiquei, meu Deus, é verdade! Eu sou brasileira como é que eu
  - (5) vou falar com outro sotaque, né? E... não sei, acho que isso dá, a gente dá
  - (6) mais importância a gente, sabe? E você ficar, tipo, é brasileiro! É inglês, mas é brasileiro! Porque eu estou fazendo, dando jus de onde eu vim, sabe?
- (Entrevista 1 - março de 2019)

Nota-se na fala de Rita a desconstrução da falácia de que se frequentarmos uma escola que preconiza o sotaque americano, terminaremos o curso falando como um americano (1-3), discurso bem corriqueiro das escolas de línguas. Percebe-se também um empoderamento da sua identidade como falante ‘não-nativa’, como se tivesse havido um processo de

‘desestrangeirização’<sup>180</sup> (4-6), como se, de algum modo, a língua houvesse passado de estrangeira para adicional e a autodenominação ‘não-nativa’ não fizesse mais o menor sentido.

No momento em que eu admito e me autoproclamo brasileira, aceitando o fato de que posso falar com um inglês-brasileiro, a língua inglesa deixa de ser estrangeira e passa a ser adicional e o nativo já não é mais a minha referência, perdendo além do poder sobre a língua, a minha subserviência. Moita Lopes (2002) explica claramente esse processo quando fala sobre a visão do discurso como forma de co-participação social:

Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. Isso quer dizer que alteridade e contexto são categorias básicas para compreender como o significado é elaborado na sociedade já que, como diz Bakhtin<sup>181</sup> (1981, p.12), “uma palavra é dirigida a um interlocutor: ela é função deste interlocutor”. E é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem.” (MOITA LOPES, 2002, p.30)

O discurso de superioridade do nativo perpassa principalmente os ambientes das escolas de línguas, onde sua identidade depende do seu conhecimento linguístico, do quanto ele se aproxima do modelo do nativo inglês ou americano. Nós, que somos os interlocutores que perpetuam esse discurso nas nossas aulas, na superioridade de nossos sotaques *quasi*-nativos, podemos transgredir e ser interlocutores de discursos outros que nos empoderem e nos ‘desestrangeirizem’.

Esse movimento de ‘desestrangeirização’ também aparece na fala de Marcela (excerto 23):

EXCERTO 23:

- (1) **Marcela** - É, antes eu ficava tentando tirar o meu sotaque, né, como 100%
  - (2) das pessoas. Eu ficava muito nessa, nessa nóia de que eu tenho que falar
  - (3) com sotaque melhor, né, eu tenho que tirar meu sotaque brasileiro. E, e
  - (4) achava feio ou engraçado quando, alguma coisa assim, quando alguém
  - (5) falava muito ‘brasileirado’, né. E aí eu fui percebendo que, que besteira, né?
  - (6) Eu tenho que ter orgulho de quem eu sou, de onde eu venho, poxa, a minha
  - (7) cultura, tão linda a minha cultura nordestina, né. E eu tenho que levar isso
  - (8) pra o mundo, assim, eu não posso tentar apagar, porque se eu apago o meu
  - (9) sotaque eu apago um pedaço da minha história e eu não quero isso, eu quero
  - (10) que as pessoas conheçam a minha história a partir de mim, né?
- (Entrevista 1 - março de 2019)

<sup>180</sup> Para efeito desta tese, uso o termo “desestrangeirização” para me referir ao empoderamento identitário do professor e do aprendiz de inglês como língua adicional, que passam a se reconhecer como falantes multilíngues, não como ‘não-nativos’. Dentro da perspectiva desta tese, ao se “desestrangeirizar” o professor passa a ensinar língua adicional, em vez de estrangeira, que foi exatamente o que aconteceu comigo.

<sup>181</sup> BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

Marcela parece delinear um movimento transgressor contra o poder hegemônico do nativo ao perceber sua posição de subalternidade e de inferioridade (1-4). É como se ela desse um basta na legitimação da violência epistêmica que a inferiorizava e naturalizava a supremacia desse nativo (5-10), tanto linguisticamente como culturalmente (6-10) (SPIVAK, 1998). Ao se dar conta que tudo isso acontecia com seu consentimento, se volta para sua própria cultura (7, 10), num movimento reverso de empoderamento da sua identidade como professora de língua inglesa. O binômio nativo/não-nativo passa então a não fazer mais parte da equação.

Este movimento de Rita e Marcela é quase inexistente em Antônio (excerto 24) que acredita que entende as questões de colonialidade (5) mas ainda não conseguiu desconstruir totalmente a ideia de nativo e de sua importância tanto linguística quanto cultural (1,3,4):

EXCERTO 24:

Antônio - Ah, isso aí é mais complicado, né, que é, é como eu disse, eu sempre penso, assim, eu acho que foi uma coisa que já foi meio, é, estabelecida, de que o professor de língua inglesa, ele tem que tentar se igualar a um padrão, porque é aquilo que você vai passar pro aluno, né, não só da, do sotaque em si, como da visão de mundo daquela cultura. Então, você acaba sendo um representante daquilo. Ao mesmo tempo, com todo esse processo de letramento que eu já venho passando, eu entendo as questões de colonialidade, né, de certas visões, e... é uma coisa que eu tenho tentado desconstruir, eu ainda não, não me sinto propriamente desconstruído quanto a isso, então, eu categorizaria o meu (se referindo ao sotaque) como, obviamente ainda brasileiro, mas, seguindo o padrão americano.  
(Entrevista 2 - novembro de 2019)

Fazendo um paralelo com Marcela e Rita, percebemos que Antônio ainda ensina língua estrangeira, ainda acredita que exista um padrão a ser seguido (1) e se considera representante da cultura do nativo (3) apesar de afirmar entender as questões de colonialidade (5).

Voltando a Teoria da Acomodação da Comunicação (CAT) explicitada no Capítulo 1 desta tese, podemos relacionar a atitude de Antônio com uma necessidade de ajuste ao contexto de ensino de inglês, onde o modelo do nativo é valorizado e se conformar a seus padrões implica uma maior chance de ser aceito. Golombex e Jordan (2005, p.517) afirmam que “para que um indivíduo construa a identidade que deseja e ela seja ratificada, ele precisa escolher as estruturas e práticas linguísticas que sua comunidade considera consistentes com a identidade<sup>182</sup>” É como se Antônio tivesse ao seu lado constantemente a presença invisível do nativo julgando sua pronúncia.

---

<sup>182</sup> No original: “For an individual to construct the identity she desires for herself and have it ratified, she needs to choose the structures and linguistic practices that her community deems consistent with the identity”. (GOLOMBEX E JORDAN, 2005, p.517)

No entanto, a ideia de que se nos aproximarmos das normas de inteligibilidade do nativo seremos legitimados como professores de inglês é muito simplista (GOLOMBEX E JORDAN, 2005). Segundo esses autores há um desequilíbrio que afeta as interações comunicativas: quando entre nativos, o peso da responsabilidade na comunicação é dividido entre eles, porém, quando acontece entre nativo e não-nativo, uma quantidade considerável de variáveis entram em jogo e o peso de qualquer eventual quebra na comunicação é colocado na incompetência do não-nativo, tanto pelo nativo como por ele mesmo.

O que vemos aqui é o olhar do nativo dentro da sua própria perspectiva, olhar que vem sendo incansavelmente legitimado pelos professores de língua estrangeira. O Letramento Crítico procura justamente adicionar novos olhares a essas construções sociais, como sugerem Cervetti, Pardales e Damico (2001):

Uma vez que eles (os aprendizes) reconhecem que os textos são representações da realidade e que essas representações são construções sociais, eles têm uma oportunidade maior de assumir uma posição mais poderosa em relação a esses textos - de rejeitá-los ou reconstruí-los de maneiras mais consistentes com suas próprias experiências no mundo<sup>183</sup>. (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001)

Legitimamos então o olhar do aprendiz dentro de sua própria perspectiva, de seu próprio contexto, para que reflita sobre essas construções sociais que são naturalizadas e que depõem contra ele próprio (nesse caso a episteme do nativo), o que acaba contribuindo para o seu empoderamento. Podemos ver isso nas falas dos participantes nos excertos anteriores, e nos excertos a seguir, que tratam da experiência dos seus alunos. Como foi dito anteriormente, a experiência vivida pelos participantes acaba respingando em suas próprias salas de aula.

EXCERTO 25:

Marcela – Deixa eu pensar... Bom, já aconteceu muitas vezes de eu dar explicações pros meus alunos sobre... “Professora, mas eu aprendi que assim era errado, eu fiz um curso na escola tal e a minha professora falou que tá errado.” “Mas por que que é errado?” Eu já fiz uma aula inteirinha sobre... é... *There is no such a thing as correct language* (não existe língua correta). Que é, eu peguei uma *Ted Talk* que fala sobre isso e misturei várias atividades, e aí eu pedia pra eles... me dizerem qual era o inglês que eles almejavam, e aí eles sempre falavam: “Inglês britânico!”, “Inglês americano”, e aí eu mostrava outros, outros tipos de inglês. E aí eu falava: “Por que não fala o inglês brasileiro? Alguns autores falam que o brasileiro que fala inglês já é uma nova, um, um, um tipo de inglês. E aí muitas alunas me, me passaram mensagens muito boas depois, sabe? “Poxa professora não tinha pensado dessa forma! Achei muito massa! Eu, eu, eu posso dizer que eu falo inglês, eu falo meu inglês, eu não preciso me encaixar tanto assim nesses padrões”. Sabe? Isso é muito legal.  
(Entrevista 1 - março de 2019)

<sup>183</sup> No original: “Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts – to reject them or reconstruct them in ways that are more consistente with their own experiences in the world”. (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001)



Marcela traz para sua sala de aula a problematização sobre o sotaque (1,2) deixando aberta a possibilidade do sotaque brasileiro (2,3) e suas alunas, que entram em contato com essa perspectiva/possibilidade pela primeira vez (4), sentem-se empoderadas (5,6). O mesmo acontece com Tiago<sup>184</sup>, aluno de Maria (excerto seguinte - 26):

EXCERTO 26:

**Maria** – Pronto! Eu levei... a gente tinha discutido um pouco, né, sobre fonologia, sobre... sobre *accents* e... eu sempre fiz aquele questionamento, por que que a gente, assim, como brasileiros a gente tem uma, uma certa dúvida de, se o nosso inglês é bom ou não, por que que as pessoas acham que nordestino fala menos inglês do que as outras pessoas... Enfim, eu trabalhei aquilo na primeira aula e eu saí feliz com o resultado. Sendo que eu não imaginava o quanto isso seria mais importante lá na frente, quando foi, foi quando eu fiz a AB1. Eu pedi pra que os alunos, eles mesmos organizassem apresentações, sobre qualquer coisa que a gente tivesse falado no semestre, que tivesse chamado a atenção deles, e como foi isso pra eles. Daí eu tive um aluno, é Tiago<sup>185</sup> o nome dele, (...) E... desde as aulas do Nucli, que eu conheci ele primeiro no Nucli, ele sempre, eu sempre perguntava pra ele: “Tá, mas qual é a sua intenção em estudar aqui inglês?” Ele sempre dizia: “Eu quero melhorar a minha pronúncia.” Aí eu falava: “Melhorar como?” Aí ele disse: “Eu quero falar o inglês americano, eu quero falar o inglês americano!” Eu disse: “Mas por quê?” Eu tentava investigar, né? “Mas por quê?” Ele disse: “Porque o pastor e a pastora de lá, que me treinaram lá, né, que serviam junto comigo, eles eram americanos, então, eu não sei se foi algo assim, é... de afeto e tal, eu comecei a querer falar como eles”. Aí eu disse: “Não, então tá bom!” Aí, isso no Nucli, aí no CCC,

- (1) depois, teve essa aula e eu não fiz, assim, essa aula com a intenção de mudar
- (2) a cabeça dele nada, mas apenas, assim, apresentar: “Gente, tá tudo bem se a
- (3) gente tiver o nosso sotaque”. Daí quando foi na AB1, né, que todo mundo
- (4) apresentando lá os trabalhos deles, o trabalho dele foi sobre essa aula que eu dei e como isso tinha impactado a vida dele. Aí ele fez um, um *slide*, assim, dizendo, comparando como ele pensava antes, colocou algumas coisas de
- (5) nossa aula, da nossa aula, da aula que eu falei...
- (6) Ele disse que hoje em dia ele não tinha mais essa tara, digamos assim, por
- (7) falar o inglês americano e ele percebeu que ele podia falar o inglês dele
- (8) brasileiro sim, do jeito dele sim, que isso era uma marca dele e que não
- (9) precisava ser apagada. Eu fiquei, assim, maravilhada! Maravilhada! Ele
- (10) disse: “Aí a partir dessa aula eu percebi que não tem um sotaque que a gente
- (11) deve seguir e que tá tudo bem eu ter meu próprio sotaque”. Olhe, foi uma coisa linda!

(Entrevista 2 - novembro de 2019)

Ao trazer a possibilidade legitimada do sotaque brasileiro (1-3), Maria proporciona uma perspectiva fora das amarras de um raciocínio dicotômico nativo/não-nativo. Essa perspectiva parece ter causado um impacto na visão de língua de Tiago com relação ao sotaque (6-11). Esse impacto é explicitado na atividade de avaliação do aluno que apresento em seguida:

<sup>184</sup> Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

<sup>185</sup> Embora na entrevista gravada Maria tenha dado o nome verdadeiro do aluno, substituí aqui por Tiago, nome fictício.

► I had a main goal: To speak english as an american does;

► Why?

► My first contact with native english speakers was in Africa;

► I had americans as my mentors during the english learning process;

► Africans have their unique accent and their pronunciation was a little bit hard to understand, totally different of the way that americans speak english

For example, the pronunciation of the words: World, work, church, try, future, mother, father, her, thing...

► Because of this, i thought that they were speaking english in a wrong way, that is why i put on my mind that in order to speak a correct english, i should speak as an american does;

Figura 16: Slide 1 do trabalho produzido pelo Tiago, aluno da Maria.

Tradução do slide 1:

- (1) Eu tinha um objetivo principal, falar como um americano.
- (2) Por quê?
- (3) Meu primeiro contato com nativos da língua inglesa foi na África.
- (4) Tive americanos como mentores durante o processo de aprendizagem de inglês.
- (5) Africanos têm seu sotaque singular e a pronúncia deles era um pouquinho difícil de entender, totalmente diferente do modo que os americanos falam inglês.
- (6) Por exemplo a pronúncia das palavras: world (palavra), work (trabalho), church (igreja), try (tentar), future (futuro), mother (mãe), father (pai), her (dela), thing (coisa) ...
- (7) Por causa disso, eu pensava que eles estavam falando inglês errado. É por isso que eu coloquei na minha cabeça que para falar inglês correto, eu deveria falar como um americano.

Nessa atividade de Tiago percebe-se todo o seu processo de ‘desestrangeirização’ à medida em que vai aceitando a possibilidade de um inglês-brasileiro. No slide 1 ele descreve o seu processo de reflexão, desde o seu objetivo inicial com relação ao sotaque (1), passando pelas razões pelas quais adotava aquele posicionamento (2-4), pelo preconceito construído de sotaque correto (5-7) até a percepção de onde estão situadas as suas crenças (7).

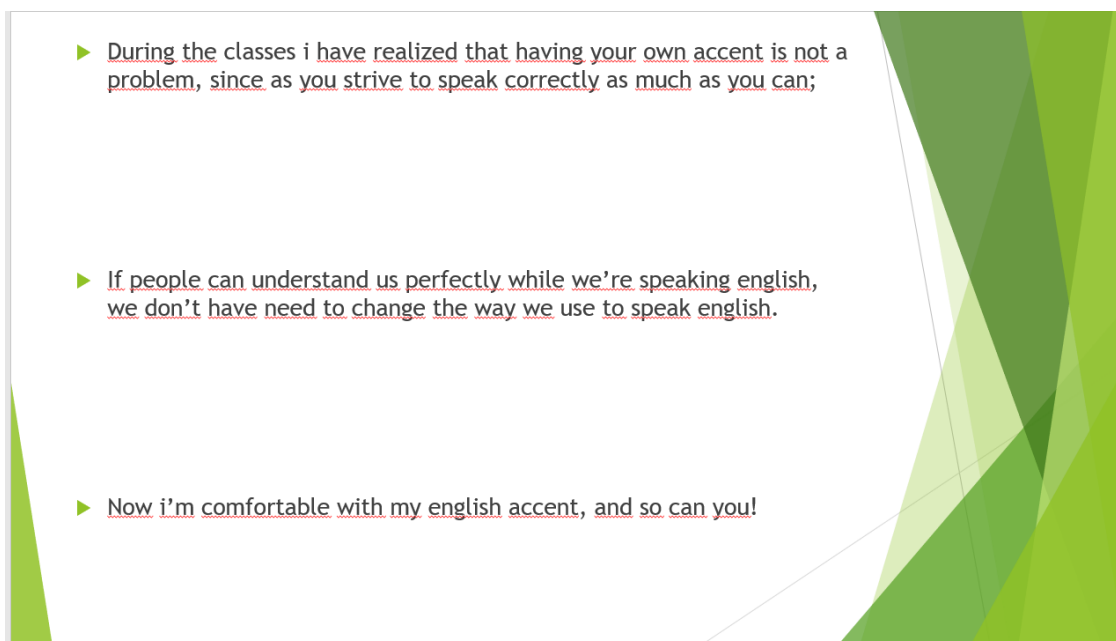


Figura 17: *Slide 2* do trabalho produzido pelo Tiago, aluno da Maria.

Tradução do *slide 2*:

- (1) Durante as aulas eu me dei conta que ter um sotaque não é problema desde
- (2) que eu me esforce para falar os mais corretamente possível.
- (3) Se as pessoas podem nos entender perfeitamente quando falamos inglês, não
- (4) temos necessidade de mudar o modo como falamos inglês.
- (5) Agora estou confortável com meu inglês e você também pode ficar.

No *slide 2* ele descreve a desconstrução da verdade naturalizada do sotaque americano como o correto (1-4), se posiciona (3,4) e finalmente mostra o quanto saiu transformado da experiência (5). Tiago também faz uma espécie de ressemiotização do que é 'correto' na língua ao tirar o foco do sotaque do falante nativo como modelo (*slide 2 - 3,4*). Correto agora é a sua capacidade de negociação de sentidos (*slide 2 - 3,4*). Essa experiência o levou a reflexão sobre a hegemonia do nativo, causando a desestabilização de sua superioridade e levando Tiago a repensar língua como um processo de negociação de sentidos, muito mais do que cópia cega de modelos pré-estabelecidos.

Falando de processos de negociação de sentidos que se constrói entre falantes de inglês com sotaques diferentes, Gimenez (2017, p.53) sugere que:

é salutar a exposição a textos que evidenciam que, muitas vezes, os falantes constroem sentidos em processos de negociação envolvendo estratégias de acomodação ou de resistência, ou seja, procurando (ou não) alinhar-se a seus interlocutores. Essa experiência pode levar à conscientização de como a língua constitui também

expressão de identidade e de poder e não apenas meio de comunicação neutro. (GIMENEZ, 2017, p.53)

Quando refletimos sobre identidade e poder dentro do binário nativo/não-nativo, não somente nos desvencilhamos da necessidade de cópia de modelos, como também entendemos como as relações de poder são tecidas dentro desse paradigma. Portanto, refletir sobre a posição hegemônica do nativo nos leva a “entender que viver de forma descolonial<sup>186</sup> é tentar procurar brechas em um território totalizado pelo esquema binário, que consiste possivelmente no instrumento mais eficiente do poder” (SEGATTO, 2012, p.126). As entrevistas e atividades descritas acima mostram algumas dessas brechas e as reflexões que o encontro com elas nos (eu, meus alunos e os alunos deles) proporcionaram.

Ao considerar a influência de uma Fonologia Crítica na (des)construção da identidade do professor e do aluno ‘não-nativo’, identifiquei que:

1. A possibilidade de legitimação da variação inglês-brasileiro abre aos licenciandos assim como a seus alunos brechas para a reflexão sobre suas identidades como falantes ‘não-nativos’, o que pode engendrar um processo de ‘desestrangeirização’. Esse processo, onde discursos dominantes começam a ser desafiados, provoca a ressemiotização da ideia do falante nativo e, por conseguinte, um empoderamento do ‘não-nativo’ que passa a se ver como falante multilíngue, pois o binômio nativo/não-nativo perde o sentido;
2. O nativo perde o privilégio de funcionar como ponto de referência, tanto para a produção quanto para a recepção da fala;

Na seção seguinte, baseada nos achados das seções anteriores, proponho um Letramento Fonológico Crítico, o que atende ao meu terceiro objetivo específico.

---

<sup>186</sup> Deixei o termo *descolonial* porque faz parte da tradução a qual tive acesso, no entanto, entendo que o termo mais apropriado neste contexto seria *decolonial*.

### 4.3 Letramento Fonológico Crítico<sup>187</sup>

Diante dos achados expostos anteriormente, considero, em linhas gerais, que existe a possibilidade de um Letramento Fonológico Crítico, esta tentativa de cruzamento entre Fonologia e Letramento Crítico.

Nesta tese concebi como ponto de partida, ou base formadora, as disciplinas *Fonologia da Língua Inglesa I e II – Letramento Fonológico*. O objetivo principal dessas disciplinas foi instigar os futuros professores a perceberem as relações entre os processos fonológicos prosódicos e a construção de sentidos no texto; refletir sobre as implicações sociais que os diferentes sotaques carregam; desmistificar a ideia de superioridade de algumas variações a fim de refletir sobre a hegemonia do nativo; além de pontuar as possíveis aplicações do ensino explícito da Fonologia no ensino crítico de língua adicional.

Letramento Fonológico Crítico pode ser definido, portanto, como instrução explícita de processos fonológicos e suas relações pragmáticas de construção de sentidos, além de suas implicações sociais, abrindo espaço para entender um texto oral sob perspectivas dialógicas.

Refletir sobre quais vozes polifônicas constituem um texto oral, como o constituem e quais elementos invisíveis estão envolvidos, traduz procedimentos da instrução explícita, revelando assim o meu terceiro objetivo específico:

#### Objetivo específico 3

- Promover espaços de reflexão sobre as atividades de fonologia de inglês embasadas na perspectiva do Letramento Crítico e na perspectiva dialógica da língua, criando assim o Letramento Fonológico Crítico.

#### 4.3.1 Ressignificando o ensino da Fonologia na aula de inglês como língua adicional

Ao tentar ressignificar meu ensino de Fonologia, fazendo um cruzamento com o Letramento Crítico, percebi que dentro do conteúdo teórico ensinado em Fonologia existem brechas para o diálogo com o sujeito, o social e o político. Faço, portanto, um apanhado dessas

---

<sup>187</sup> O termo Letramento Fonológico é utilizado muitas vezes em lugar de *consciência fonológica* e relacionado ao ensino de língua escrita, com o suporte da sonoridade das palavras, por esta razão adicionei o crítico, refere-se ao cruzamento da Fonologia com o Letramento Crítico e tem, portanto, o foco na construção de sentidos e reflexões acerca de como isso modifica o nosso entendimento da língua oral.

brechas que abri com os participantes desta pesquisa. Para tal, não considero as duas disciplinas separadamente, considero apenas algumas das muitas possibilidades de reflexões e discursões que podem ser problematizadas na aula de Fonologia e na sala de aula de língua adicional, a saber:

### *1. Fonemas vocálicos e consonantais*

Podemos problematizar a heterogeneidade da língua, mostrando uma variedade de pronúncias, procurando desnaturalizar a ideia de sotaque correto, tanto na língua mãe como na adicional, abrindo a possibilidade de ressemiotização da ideia de ‘erro’ na fala. Além disso, promover reflexões sobre variedades estigmatizadas, identidade linguística e preconceitos.

Podemos também refletir sobre os binários britânico/americano e nativo/não-nativo e as posições hegemônicas que esse binarismo legitima, incluindo a problematização sobre o privilégio do nativo como ponto de referência, tanto para a produção como para a recepção da fala. Perguntas como: Que sotaque deve servir como modelo? Devemos seguir um modelo? Por quê? A favor de quem? Como sair da dualidade americano/britânico? Se o que realmente importa é a inteligibilidade, quem a atribui? Falante? Ouvinte? Como essa negociação acontece?, são extremamente pertinentes.

É possível também promover discussões sobre a identidade do professor ‘não-nativo’ e a possibilidade de romper com a subserviência em relação ao nativo e se considerar professor multilíngue em vez de ‘não-nativo’, abrindo espaços para reflexões sobre negociação de significados.

### *2. Sílabas*

A fim de legitimar as diferentes variações monolíngues e multilíngues, precisamos aprender a negociar significados. O conceito de sílaba pode ser muito útil para o desenvolvimento dessa habilidade.

Tomemos como exemplo o processo de ressilabação muito comum na variedade de inglês falada pelos japoneses. Faço parte de uma família japonesa e já tive inúmeras experiências falando inglês com eles. Eu entendo tudo o que dizem, sem nenhum esforço extra, meu marido, meu filho e minha filha têm muito mais dificuldade. Certa vez, um japonês desconhecido me perguntou: “Konturo?”, respondi imediatamente: “Burajiro” e nos entendemos perfeitamente para surpresa da minha filha, que embora seja proficiente na língua inglesa não fazia ideia do que havíamos dito. Nesse dia eu percebi o porquê da minha habilidade em entender a maior parte das variações multilíngues da língua inglesa: o meu conhecimento de Fonologia.

No exemplo específico, me foi perguntado qual o país de onde eu vinha: “country?” e eu respondi “Brasil” (Burajiro em japonês). Como sei que os japoneses, de uma maneira geral, tendem a rressilabar as palavras, ou seja, tendem a acrescentar vogais em meio à consoantes criando novas sílabas<sup>188</sup>, não tenho dificuldade em entender a variação de inglês japonesa.

Esse conhecimento, que leva a fonologia do inglês a sair fora do parâmetro do nativo, aumenta consideravelmente a nossa capacidade de percepção, podendo diminuir consideravelmente o nosso preconceito em relação às variações multilíngues.

### 3. *Acentuação de palavras*

Do mesmo modo, o posicionamento de acentuação nas palavras, quando ensinado levando em conta variações multilíngues, pode ajudar na negociação de significados e portanto na diminuição do preconceito com algumas dessas variedades. A variação francesa do inglês, por exemplo, tem a tendência a transformar as palavras em oxítonas, o que pode prejudicar a compreensão. Precisamos portanto entender que faz parte da aprendizagem de línguas exercer a tolerância com o sotaque do outro. A Fonologia pode ser uma grande aliada.

### 4. *Processos pós-lexicais*

O conhecimento dos processos de fronteiras de palavras, certamente pode nos ajudar a melhorar a compreensão oral, porém, podemos expandir e refletir sobre a diferença entre língua oral, escrita e multimodal e as implicações da hegemonia da língua escrita na nossa visão de mundo.

### 5. *Acentuação em frases, formas fracas e fortes e proeminência*

Tradicionalmente, na sala de aula de língua adicional, ensina-se que o ritmo da língua inglesa é acentual, no entanto esse posicionamento não leva em conta algumas variações como a indiana, por exemplo, que tem ritmo silábico. Abrir espaços para o ensino dos ritmos acentual e silábico nas inúmeras variações da língua inglesa, tanto nativas como não-nativas está em consonância com a noção de negociação de significados e de valorização de variações marginalizadas.

Deterding (2010), comenta sobre a importância de legitimação do ritmo silábico dando exemplo de dois líderes que falavam com esse ritmo:

---

<sup>188</sup> Brasileiros também fazem este processo de rressilabação em muitas palavras como, por exemplo, tasks - que ganha um nova sílaba por conta da inserção de uma vogal transformando a palavra em [tæskis].

Podemos observar que algumas figuras internacionais excepcionalmente articuladas e respeitadas, como Nelson Mandela<sup>189</sup> e Kofi Annan<sup>190</sup>, tendem a usar vogais plenas onde outros oradores usariam vogais reduzidas e, como resultado, o ritmo de seu discurso pode ser classificado como substancialmente mais silábico do que a maioria dos oradores dos países do Círculo Central<sup>191</sup>. Mas ninguém parece sugerir que há algo errado com a fala ou que eles deveriam tentar melhorar sua inteligibilidade<sup>192</sup>. (DETERDING, 2010, p.10)

Além dessa tentativa de quebra do paradigma do modelo nativo de ritmo acentual, podemos refletir sobre a prosódia e sua (des)construção de sentidos e sobre como a proeminência, olhada dentro de uma perspectiva crítica pode nos aparelhar de instrumentos que nos levem a uma compreensão mais profunda de um texto oral, que vai muito além das palavras, perpassando o social, o cultural, o político e até crenças individuais do falante.

### 6. *Unidades tonais*

A Fonologia pode trazer expansão da percepção em relação a maneira como dividimos nossa fala e suas implicações na construção de sentidos do texto oral.

### 7. *Ritmo e entoação*

Bakhtin (1992, p.396) destaca a entoação como expressão de avaliação social: “O tom não é determinado pelo material do conteúdo do enunciado ou pela vivência do locutor, mas pela atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (a atitude para com sua posição social, para com sua importância, etc.)” Portanto, entender a influência da prosódia na (des)construção de sentidos de um texto oral, vai além de perceber as semioses que o ritmo imprime na nossa compreensão, perpassa percepções de preconceito, perfil linguístico e posicionamentos, que o ensino da Fonologia Crítica pode problematizar.

---

<sup>189</sup> Nelson Rolihlahla Mandela foi um advogado, líder e presidente da África do Sul, considerado o mais importante líder da África Negra, recebeu o Nobel da Paz em 1993 e faleceu em 2013.

<sup>190</sup> Kofi Atta Annan foi um diplomata ganês, ocupou o posto de secretário-geral da Organização das Nações Unidas, recebeu o Nobel da Paz em 2001 e faleceu em 2018.

<sup>191</sup> Se referindo ao Círculo de Kachru (1982), países nativos de língua inglesa, como britânicos e americanos.

<sup>192</sup> No original: “We might finally note that some exceptionally articulate and well-respected international figures, such as Nelson Mandela and Kofi Annan, tend to have full vowels where other speakers would use reduced vowels, and as a result the rhythm of their speech might be classified as substantially more syllable-based than that of most speakers from Inner-Circle countries. But nobody seems to suggest that there is anything wrong with their speech, or that they should try to improve their intelligibility”.



## 5 E AGORA, JOSÉ? E AGORA, ADRIANA?

Quando comecei a desenhar esta pesquisa, minha intenção era trazer a Fonologia para o Letramento Crítico. A prosódia era meu foco central, pois eu achava que as semioses engendradas pela processos prosódicos pareciam ser ignoradas no ensino de língua adicional. Porém, durante a minha trajetória nesta tese, percebi que deveria fazer o caminho inverso, ou seja, ressignificar o meu ensino de Fonologia da Língua Inglesa em consonância com as questões que perpassam o Letramento Crítico.

O processo da pesquisa foi somando outras inquietações à minha preocupação inicial com relação à prosódia, desvelando a necessidade de:

- diminuir o distanciamento da Fonologia<sup>193</sup> de suas implicações sociais e políticas;
- repensar a noção de nativo, dentro de uma disciplina que foi moldada para refletir e, portanto, legitimar o modelo desse nativo<sup>194</sup>;
- dispensar a denominação do professor como *não-nativo*, passando para *multilíngue*;
- abrir perspectivas com relação à percepção e produção da fala, em uma tentativa de desvencilhá-las do parâmetro do monolíngue;
- entender a heterogeneidade da língua dentro de um pensamento complexo em relação às variações linguísticas, em lugar ao pensamento simplificador que “unifica abstratamente ao anular a diversidade” (MORIN, 2015, p.12), trazendo o paradoxo do uno e do múltiplo, intrínseco à complexidade, “com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza” (MORIN, 2015, p.13);
- ouvir um texto oral percebendo as complexas semioses que os sotaques imprimem nele;
- dentre outras.

Abre-se, portanto, uma multiplicidade de relações entre a Fonologia e o Letramento Crítico, quando pensamos em língua como discurso, que foi a perspectiva adotada nesta tese.

---

<sup>193</sup> Quando falo *da Fonologia*, me refiro exclusivamente ao que acontece dentro da aula de língua adicional, este distanciamento relacionado ao ensino da pronúncia como um fim em si mesmo.

<sup>194</sup> Uso o termo *nativo* aqui para não causar estranhamento, mas a partir deste ponto me referirei ao *nativo* como *falante monolíngue* e ao *não-nativo* como *falante multilíngue*.

O processo de ressignificação do ensino de Fonologia proposto nesta pesquisa, modificou a minha prática em inúmeros aspectos: passei a considerar um ensino de Fonologia em sala de aula de língua adicional que permita um diálogo transfronteiras (cf. FABRÍCIO, 2006) com a Psicologia, Filosofia, Sociolinguística e demais Ciências Sociais, rompendo sua delimitação, permitindo que se incorpore em um sistema rizomático<sup>195</sup> (cf. DELEUZE e GUATARRI, 1980), o que me fez vislumbrar muitas brechas para um ensino de Fonologia Crítica.

Mudei meu posicionamento em relação ao falante monolíngue. Entendendo que a partir da certeza ou conscientização de que não somos, nunca seremos nativos e nem precisamos querer copiá-los, passei a tratar o ensino de inglês como língua adicional como o ensino das línguas inglesas e não mais do inglês britânico ou americano, isto é, pluralizei o inglês. Posso dizer que eu experienciei “a desestabilização do paradigma monolíngue em sala de aula” (ZOLIN-VESZ, 2017, p.33), o que parece ter respingado na sala de aula da maioria dos participantes desta pesquisa.

Passei a pensar na interação entre falantes como negociação de sentidos (cf. CANAGARAJAH, 2013), substituindo a ideia de inteligibilidade internacional, valorizando tanto a perspectiva dos falantes monolíngues, quanto a dos multilíngues como parâmetro para recepção e produção da fala. Reconhecendo a diversidade e as diferentes nuances que as inúmeras variedades podem trazer para o ensino de língua adicional.

Abri novas perspectivas diante da língua falada, perspectivas essas que me levaram a um maior entendimento dos processos ‘invisíveis’ que modificam sentidos na língua oral e a uma reflexão sobre as implicações dessas construções de sentidos na manutenção das desigualdades sociais. Foi desse modo que o Letramento Crítico atravessou o meu ensino de Fonologia de Língua Inglesa como língua adicional.

Penso, portanto, que um ensino crítico de Fonologia não é somente possível, mas necessário se quisermos dialogar com a episteme da pós-modernidade, admitindo diferenças e “entendendo que o conhecimento produzido e “as verdades” a ele atribuídas são deste mundo, fabricados pela própria sociedade que neles se apoia.” (FABRÍCIO, 2006, p.52)

---

<sup>195</sup> “A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois não há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.” (GALLO, 2016, p.76)

A proposta de Letramento Fonológico Crítico encontra-se no quadro a seguir. Nele, faço um comparativo entre o ensino tradicional de Fonologia e o Letramento Fonológico Crítico. Tenho consciência que a divisão por assuntos técnicos pode imprimir um caráter operacional, estruturalista ao quadro, no entanto, é proposital, pois pretendo mostrar que é possível tratar de assuntos tão técnicos em uma perspectiva discursiva.

Esse quadro foi sendo construído e reconstruído à medida em que a pesquisa avançava, culminando na interpretação de dados. Considero-o, no entanto, um quadro incompleto, pois pensar o Letramento Fonológico Crítico deve ser um processo contínuo, cooperativo e único, que se desdobra oferecendo possibilidades para reflexão em sala de aula.

	<b>FONOLOGIA</b>	<b>LETRAMENTO FONOLÓGICO CRÍTICO</b>
Conceito de língua	Língua como estrutura	Língua como discurso
Fonemas vocálicos e consonantais	<p>Fonemas apresentados dentro do binário britânico/americano e embasados na noção de pronúncia correta dentro de uma língua idealizadamente homogênea;</p> <p>Subserviência ao modelo idealizado do falante monolíngue americano ou britânico e silenciamento de todas as outras variações monolíngues e multilíngues.</p>	<p>Fonemas apresentados usando uma variedade de sotaques que levem a uma reflexão sobre os binários britânico/americano e nativo/não-nativo e sobre a heterogeneidade da língua;</p> <p>Discussão sobre o privilégio do falante monolíngue como ponto de referência, tanto para a produção como para a recepção da fala;</p> <p>Discussão sobre a substituição da denominação <i>professor não-nativo</i> para <i>professor multilíngue</i>;</p> <p>Discussão sobre modelos de sotaque;</p> <p>Tentativa de quebra da episteme do falante monolíngue;</p> <p>Discussão sobre preconceitos relativos ao sotaque e sobre identidade linguística;</p> <p>Reflexão sobre variantes estigmatizadas na língua mãe e na adicional e a origem do preconceito engendrado por elas, abrindo a possibilidade de ressemiotização da ideia de 'erro' na fala.</p>
Sílabas	<p>Noção de sílabas baseada na cópia da estruturação das variações hegemônicas RP e GE;</p> <p>Comparação com a estruturação silábica da língua mãe visando entender as origens dos erros e o apagamento do sotaque estrangeiro.</p>	<p>Noção de sílabas como auxiliar na negociação de sentidos entre diferentes variações, inclusive as multilíngues;</p> <p>Comparação com a estrutura silábica da língua mãe visando estabelecer diferenças para entender o que pode às vezes atrapalhar a comunicação, tanto com o falante monolíngue, como com o multilíngue.</p>

Acentuação de Palavras	Ensino de regras de acentuação baseadas nos modelos americano/britânico de prestígio.	Posicionamento de acentuação como negociação de significados com o intuito de entender o papel da acentuação na língua inglesa e em outras línguas, especialmente na língua materna.
Processos pós-lexicais	Ensino dos processos que acontecem em fronteiras de palavras com intuito de melhorar a compreensão oral na interação com o falante monolíngue.	<p>Ensino dos processos que acontecem em fronteiras de palavras com intuito de melhorar a compreensão oral;</p> <p>Discussão sobre produção e recepção de língua oral a fim de refletir sobre a subserviência ao parâmetro do falante monolíngue;</p> <p>Expansão da noção da diferença entre língua oral, escrita e multimodal;</p> <p>Reflexão sobre a hegemonia da língua escrita e suas implicações sociais.</p>
Acentuação em frases, formas fracas e fortes e proeminência	Ensino do ritmo da língua inglesa, baseado nas variações idealizadas do inglês britânico e americano, como predominantemente acentual, desconsiderando o ritmo silábico de suas variações que não são consideradas de prestígio.	<p>Ensino dos ritmos acentual e silábico nas inúmeras variações da língua inglesa, tanto nativas como não-nativas;</p> <p>Reflexão sobre a prosódia e sua (des/re)construção de sentidos no texto oral;</p> <p>Reflexão sobre como a proeminência, olhada dentro de uma perspectiva crítica pode nos aparelhar de instrumentos que nos levem a uma compreensão mais profunda de um texto oral, que vai muito além das palavras, perpassando o social, o cultural, o político e até crenças individuais do falante;</p>
Unidades Tonais	Ensino da marcação da nossa fala em blocos e suas consequências para a inteligibilidade de um texto oral, principalmente na leitura em voz alta.	Expansão da percepção em relação a maneira como dividimos nossa fala e suas implicações na construção de sentidos do texto oral.
Ritmo e entoação	Ensino do ritmo e entoação para evitar a transferência de padrões prosódicos da língua mãe para a língua adicional, visando a diminuição do sotaque estrangeiro.	<p>Ampliação da percepção do papel do sotaque na construção de sentidos de textos orais e multimodais;</p> <p>Discussões sobre perfil linguístico;</p> <p>Mudança de foco na palavra e na imagem para a influência dos aspectos prosódicos como co-construtores de significados;</p> <p>Expansão da percepção da influência direta da prosódia, e, conseqüentemente, da língua na vida das pessoas;</p> <p>Reflexão sobre a prosódia na própria fala do professor e de como ela pode ajudar a estabelecer ou bloquear contatos com os seus alunos.</p>

Tabela 7 - Características do Letramento Fonológico Crítico e do Ensino de Fonologia tradicional.

Termino esta tese com duas confissões: elaborei a tabela comparativa entre o ensino da Fonologia tradicional e o Letramento Fonológico Crítico, tendo como base a maneira como eu ensinava Fonologia e as inquietações que me fizeram pensar em um Letramento Fonológico Crítico, que foram se reconfigurando à medida em que a pesquisa prosseguia. Essa tabela revela os objetivos específicos de eu-professora antes e eu-professora/pesquisadora depois, mostrando, de um certo modo, as minhas transformações quando cruzei a Fonologia com o Letramento Crítico. Embora acreditasse que a perspectiva do Letramento Crítico havia mudado meu modo de enxergar a língua, foi somente durante o processo de elaboração da tese que percebi o quanto minha prática ainda estava atrelada a uma visão operacional de língua.

Minha segunda confissão se relaciona à própria escrita destas considerações finais. Ao reler a tabela comparativa, buscando corrigir quaisquer falhas, me senti enormemente empoderada quando me deparei com as palavras *monolíngue* e *multilíngue* dentro de seus enunciados. Essas palavras, substituindo o binário *nativo/não-nativo* parecem desencadear a ressemiotização do enunciado inteiro, mudando seu enquadramento contextual, fazendo com que a ideia de nativo perca completamente a relevância.

Esta tese me provocou muito mais inquietações, mais perguntas do que respostas, o que está em total consonância com uma visão rizomática de mundo, atestando que existe a possibilidade de se conceber um Letramento Fonológico Crítico, porém, assumindo sua incompletude. E agora, Adriana? E agora, participantes? Estamos, estaremos em construção como professores/pesquisadores e isso é libertador porque há espaço para crescimento.

...

## REFERÊNCIAS

- AJAYI, Lasisi. Meaning-Making, Multimodal Representation, and Transformative Pedagogy: An Exploration of Meaning Construction Instructional Practices in an ESL High School Classroom. In: **Journal of Language, Identity & Education**. Vol. 7, pp. 206-229, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, Plínio A. **Prosódia**. Linguística para o Ensino Superior 2. São Paulo: Parábola editorial, 2019.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto ; TEZZA, Cristovão e CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, pp.21-42, 1996.
- BEZERRA, Selma. Tese de doutorado. **Um Estudo Autoetnográfico em Aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio: Reflexões sobre (De)colonialidades, Prática Docente e Letramento Crítico**. Universidade Federal de Alagoas, 2019.
- BRAZIL, David. **Pronunciation for Advanced Learners of English**. Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press, Seventh printing, 2002.
- BROWN, Bruce L., Giles, Howard e THAKERER, Jitendra N. Speaker Evaluations as a Function of Speech Rate, Accent and Context. In: **Language & Communication**, Vol. 5, No 3, pp. 207-220, 1985.
- CANAGARAJAH, Suresh. Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. In: **Language Assessment Quarterly**, 3, p. 229-242, 2006.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice. Global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy**. Reading Online. Disponível em <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/#literacy>>. Acesso em 17 de agosto de 2015.
- CHAN, Jim. Contextual Variation and Hong Kong English. In: **World Englishes**, 32, pp.54 – 74, 2013.

CHAN, Jim. A Multi-perspective Investigation of Attitudes Towards English Accents in Hong Kong: Implications for Pronunciation Teaching. In: **TESOL Quarterly** Vol. 50, No. 2, pp. 285-313, June 2016.

CRYSTAL, David. **The English Language – A Guided Tour of the Language**. 2<sup>nd</sup> edition. London: Penguin Books, 2002.

CRYSTAL, David. **Prosodic Systems and Intonation in English**. Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

CLANCEY, William J. A Tutorial on Situated Learning. **Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Taiwan)** Self, J. (Ed.) Charlottesville, pp. 49-70, 1995. Disponível on line em:  
[http://methodenpool.unikoeln.de/situierteslernen/clancey\\_situated\\_learning.PDF](http://methodenpool.unikoeln.de/situierteslernen/clancey_situated_learning.PDF).  
Acesso em 08 de maio de 2019.

DERWING, Tracey e MUNRO, Murray. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. In: **TESOL Quarterly**, vol.39 no 3, pp. 379-397, 2005.

DETERDING, David. ELF-based Pronunciation Teaching in China. **Chinese Journal of Applied Linguistics**. Vol. 33 No. 6, pp. 3-15, 2010.

DETERDING, David. Issues in the Acoustic Measurement of Rhythm. In: ROMERO-TRILLO, Jesús. **Pragmatics and Prosody in English Language Teaching**. Madrid: springer, pp. 9-24, 2012.

DÖRNYEI, Zóltan. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, Ana Paula M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2012.

EISENHARDT, Kathleen. Building Theories from Case Study Research. In: **The Academy of Management Review**, Vol. 14, No. 4, pp. 532-550, 1989.

FABRÍCIO, Branca Flabella. Linguística Aplicada como Espaço de “Desaprendizagem” – Redescrições em Curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FABRÍCIO, Branca Fallabela e MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A Dinâmica dos (Re)Posicionamentos de Sexualidades em Práticas de Letramento Escolar. Entre Oscilações e Desestabilizações Sutis. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da e BASTOS, Liliana Cabral (org.). **Para Além da Identidade. Fluxos, Movimentos e Trânsito**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FARACO, Carlos Alberto e ZILLES, Ana Maria Stahl (Eds.). **Pedagogia da Variação Linguística – Língua, Diversidade e Ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

FUERTES, Jairo N.; GOTTDIENER, William H.; MARTIN, Helena; GILBERT, Tracey C. e GILES, Howard. A Meta-analysis of the Effect of Speakers' Accents on Interpersonal Evaluations. In: **European Journal of Social Psychology**, Vol. 42, pp. 120-133, 2012.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GEE, James Paul. Orality and Literacy: from the Savage Mind to Way with Words. In: **TESOL Quarterly**, Vol. 20, No 4, pp. 719-746, 1986.

GILES, Howard. Teachers' Attitudes Towards Accent Usage and Change. In: **Educational Review**, Vol. 24, No 1, pp. 11-25, 1971.

GILES, Howard e SASSOON, Caroline. The Effect of Speaker's Accent, Social Class Background and Message Style on British Listeners' Social Judgements. In: **Language & Communication**, Pergamon Press, Vol. 3, No. 3, pp. 305-313, 1983.

GILES, Howard e OGAY, Tania. Communication Accommodation Theory. In: WHALEY, B. & SAMTER, W. (Eds.), **Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars**, pp. 293-310, 2007.

GIMENEZ, Telma. Aproximando a Linguística Aplicada crítica da Sala de aula. In: JESUS, Dánie; Zolin-Vesz, Fernando e Carbonieri, Divanize (orgs). **Perspectivas Críticas no Ensino de Línguas: Novos Sentidos para a Escola**. Pontes Editores, pp. 45-54, 2017.

GOLDMAN, Morton e FORDYCE, Jerry. Prosocial Behavior as Affected by Eye Contact, Touch and Voice Expression. **The Journal of Social Psychology**. Vol. 121, pp. 125-129, 1983.

GOLOMBEK, Paula e JORDAN, Stefanie Rehn. Becoming "Black Lambs" Not Parrots: A Poststructuralist Orientation to Intelligibility and Identity. **TESOL Quarterly**, Vol. 39, No.3, pp.513-533, September 2005.

GORJIAN, Bahman; HAYATI, Abdolmajid e POURKHONI, Parisa. Using Praat Software in Teaching Prosodic Features To EFL Learners. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 84 pp. 34-40, 2013. Disponível online em: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

GRADDOL, David. **English Next: Why Global English May Mean the End of "English as a Foreign Language."** London, England: British Council, 2006.

HALLIDAY, Michael. **Intonation and Grammar in British English**. The Hague: Mouton, 1967.

HIRAKAWA, Daniela. **A Fonética e o Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Teorias e Práticas**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2007

HOOD, Michael. Case Study. In: HEIGHAM, Juanita e CROKER, Robert A. (eds.) **Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practice Introduction**. New York: Palgrave Macmillan, pp. 66-90, 2009.

HOLLIDAY, Adrian e ABOSHIHA, Pamela. The Denial of Ideology in Perceptions of 'Nonnative Speaker' Teachers. In: **TESOL Quarterly** vol.43, No.4 pp. 669-689, Dec 2009.



HOLLIDAY, Adrian. English as a Lingua Franca, “Non-Native Speakers” and Cosmopolitan Realities. In: F. SHARIFIAN (Ed.), **English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues**, pp. 21–33, Bristol, 2009.

IDEMA, Rick. Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice. **SAGE Publications**. Vol 2 (1), pp. 29-57, 2003.

JANKS, Hilary. **Literacy and Power**. London: Routledge, 2010.

JANKS, Hilary. English Teaching: Practice and Critique. **The Importance of Critical Literacy**. Vol.11, May 2012a, pp. 150-163.

JANKS, Hilary. Education inquiry. **Critical Literacy in Teaching Research**. Vol4, June 2013, pp. 225-242.

JANKS, Hilary. Crítica e Prática de Leitura com e contra os Textos. In: JESUS, Dánie; Zolin-Vesz, Fernando e Carbonieri, Divanize (orgs). **Perspectivas Críticas no Ensino de Línguas: Novos Sentidos para a Escola**. Pontes Editores, pp. 7-14, 2017.

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

JENKINS, Jennifer. English as a Lingua Franca: Interpretations and Attitudes. **World Englishes**. Vol. 28, no 2, pp. 200-207, 2009.

JILKA, M. Different Manifestations and Perceptions of Foreign Accent in Intonation. In: **Non-Native Prosody: Phonetic Description and Teaching Practice**, ed. Trouvain and U. Gut, pp. 77-96, Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.

KACHRU, Braj. **The Other Tongue. English Across Cultures**. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1982.

KACHRU, Braj. English as an Asian Language. In: **Links & Letters**. Vol. 5, pp. 89-108, 1998.

KALANTZIS, Mary e COPE, Bill. On Globalisation and Diversity. In: **Science Direct – Computers and Composition**. 23, pp. 402-411, 2006.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; CHAN, Eveline e DALLEY-TRIM, Leanne. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2ª edição, 2016.

KATAMBA, Francis. **An Introduction to Phonology**. Harlow: Longman, 1989.

KENG, Okim e MORAN, Meghan. Functional Loads of Pronunciation Features in Non-Native Speakers’ Oral Assessment. In **TESOL Quarterly** vol.48, No.1 pp. 176-187, March 2014.

KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor como Compromisso Político – Mapeando o Pós-moderno**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: Problematizações. In: MOITA LOPES (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

KO, Sei Jin; JUDD, Charles M. e BLAIR, Irene. What the Voice Reveals: Within-and Between-Category Stereotyping on the Basis of Voice. In: **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol. 32 No. 6, pp. 806-819, 2006.

KO, Sei Jin; JUDD, Charles M. e STAPEL, Diederik. Stereotyping Based on Voice in the Presence of Individuating Information: Vocal Femininity Affects Perceived Competence but not Warmth. In: **Personality and Social Psychology Bulletin**. Vol. 35 No. 2, pp. 198-211, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a Construção de Sentidos**. 10ª edição, 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAUSS, Robert M.; FREYBERG, Robin e MORELLA, Ezequiel. Inferring Speaker's Physical Attributes from their Voices. In: **Journal of Experimental Psychology**, Vol 38, pp. 618-625, 2002.

KREIDLER, Charles W. **The Pronunciation of English, a Course Book**. Oxford: Blackwell Publishing, second edition, 2004.

KRESS, Gunther e VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images – The Grammar of Visual Design**. 2<sup>nd</sup> edition. London: Routledge, 2006.

KRUGER, Justin; EPLEY, Nicholas; PARKER, Jason e ZHI-WEN, Ng. Egocentrism Over E-Mail: Can We Communicate as Well as We Think? **Journal of Personality and Social Psychology** vol. 89, No 6, pp. 925-936, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Language Pedagogy. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. In: **World Englishes**. Vol 22 N 4, 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial, pp. 129-148, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In: **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**. New York, pp. 9-27, 2012  
Disponível em: [http://works.bepress.com/b\\_kumaravadivelu/5/](http://works.bepress.com/b_kumaravadivelu/5/)

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL Quarterly**. Vol. 50, No.1, March 2016.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LADD, Robert. **Intonational Phonology**. 2a edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LEMKE, Jay L. **Multimedia in Discourse Analysis**. In *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Gee, Paul e Handford, Michael (org.). Oxon: Routledge, 2012.

LEVIS, John; SONSAAT, Sinem; LINK, Stephanie e BARRIUSO, Taylor. Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance. In: **TESOL Quarterly** Vol. 50, No. 4, pp. 894-981, December 2016.

MAANEN, Jon, Van. Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: a Preface. **Administrative Science Quartely**. vol.24, n4, 520-526, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e Oralidade no Conteúdo das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias de Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, A.P. (org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS, Andréa. O Rinoceronte e o Mundo. Uma Perspectiva sobre a Educação Linguística Crítica. In: PESSOA, Rosane; SILVESTRE, Viviane e MONTE MÒR, Walkyria (org.) **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e Práticas de Professores(as) Universitários (as) de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, pp. 27-40, 2018.

MATTOS, Andréa e VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, pp. 135-158, 2010

MCKAY, Sandra Lee. Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom. In: **TESOL Journal**, 2000.

MCKAY, Sandra Lee. **Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches**. Oxford, England: Oxford University Press, 2002.

MCKAY, Sandra Lee. Toward an Appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. In: **International Journal of Applied Linguistics**, vol 13, no 1, pp. 1-22, 2003.

MELLO, Heliana e RASO, Tommaso. Corpora de Fala. Panorama e Inovações Recentes. In: OLIVEIRA Jr, Miguel (org.). **NURC – 50 anos: 1969/2019**. São Paulo: Parábola, pp. 135-167, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas. In: MACIEL, Ruberval e ARAÚJO, Vanessa. (Org.) **Para uma Redefinição de Letramento Crítico: Conflito e Produção de Significação**. Jundiaí: Paco Editorial, pp.128-140, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. O Professor de Inglês e os Letramentos do Século XXI: Método ou Ética. In: JORDÃO, Clarissa; MARTINEZ, Juliana; HALU, Regina. (Org.)

**Formação ‘Desformatada’: Práticas como Professores de Língua Inglesa.** Campinas, SP: Pontes Editores, pp.279-304, 2011b.

MEYER, Charles. **English Corpus Linguistics: an Introduction.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MIGNOLO, Walter D. **Local Histories/Global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Boarder Thinking.** Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada Brasileira na Modernidade Recente: Contextos Escolares. In: MOITA LOPES (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria, Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Cláudia H. e MACIEL, Ruberval F. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre Discursos e Práticas.** Campinas: Pontes Editores, pp. 31-50, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Editora Sulina, 5ª edição, 2005.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Dissertação de Mestrado. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: Ensino/Aprendizagem com Participantes Falantes de Outras Línguas na Universidade Federal de Alagoas.** Universidade Federal de Alagoas, 2016.

NUSKE, Kyle. “I Mean I’m Kind of Discriminating My Own People:” A Chinese TESOL Graduate Student’s Shifting Perceptions of China English. In: **TESOL Quarterly**, vol. 52 pp. 360-390, 2018.

OLIVEIRA, Almir Almeida; OLIVEIRA, Alan Jardel e PAULA, Aldir Santos de. Palatalização das oclusivas alveolares [t] e [d] com a semivogal [j] em contexto anterior na cidade de Maceió. **Revista Leitura** v. 1, nº 60 - Estudos linguísticos, literários e formação de professores, pp. 102-122, 2018

OLIVEIRA JR., Miguel; CRUZ, Regina e SILVA, Ebson W. A Relação entre a Prosódia e a Estrutura de Narrativas Espontâneas: um Estudo Perceptual. **Revista Diadorim.** Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 12, Dezembro 2012. [<http://www.revistadiadorim.letas.ufrj.br>]

ONG, Walter. **Literacy and Orality: The Technologizing of the Word.** Methuen: Nova York/Londres, 1982.

REIS, Leonice. **What do you Mean? Nuclear Stress in English as an International Language: Uses and Interpretations.** Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2017.

PENNYCOOK, Alistair. Introduction: Critical Approaches to TESOL. In: **TESOL Quarterly**, vol 33, No 3, pp. 329-348-, 1999.

PENNYCOOK, Alistair. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI e PENNYCOOK (Eds.). **Desinventing and Reconstituting Languages** (pp. 90–115). Clevedon, 2007.

PENNYCOOK, Alistair. **Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction**. New York: Routledge, 2010.

PHILLIPSON, Robert. English in Globalisation, a Lingua Franca or a Lingua Frankensteinia? In: **TESOL Quarterly**, pp. 335-339, 2009.

PLATT, Jennifer. “Case study” in American Methodological Thought. **Current Sociology**, Vol. 40. pp.17-48, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de Ensino de Línguas no Brasil: História e Reflexões Prospectivas. In: MOITA LOPES (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

RAKIC', Tamara; STEFFENS, Melanie C. e MUMMENDEY, Amélie. Blinded by the Accent ! The Minor Role of Looks in Ethnic Categorization. In: **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol. 11, No 1, p.16-29, 2011.

ROACH, Peter. **English Phonetics and Phonology. A Practical Course**. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ROJO, Roxane e Barbosa, Jacqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROMERO-TRILLO, Jesús. Introduction. In: ROMERO-TRILLO, Jesús. (org.) **Pragmatics and Prosody in English Language Teaching**. New York: Springer Science, 2012, pp. 1-6.

SADIQ, Jamilah Mohammed. Anxiety in English Language Learning: A Case Study of English Language Learners in Saudi Arabia. **English Language Teaching**; Vol. 10, No. 7, Canadian Center of Science and Education, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 30ª edição, São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

SEGATO, Rita. Gênero e Colonialidade: em Busca de Chaves de Leitura e de um Vocabulário Estratégico Descolonial. **E-cadernos CES [Online]**. v. 18, pp.106-131, 2012. Disponível em <<https://eces.revues.org/1533>>. Acesso em 3 de março de 2020.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca: a Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English Used as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SCHMITZ, John Robert. Looking under Kachru's (1982, 1985) Three Circles Model of World Englishes: The Hidden Reality and Current Challenges. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, volume 14 n. 2 pp 373-411. Belo Horizonte, 2014.

SHAHRI, Mohammad Naseh Nasrollahi. Constructing a Voice in English as a Foreign Language: Identity and Engagement. **TESOL Quarterly**. Vol. 52, No. 1, pp. 85-109, March 2018.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias de Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2ª edição, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Gramática do Tempo: para uma Nova Cultura Política**. 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Luana Elayne Cunha de. **A Influência da Categorização pelo Sotaque na Discriminação**. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SPENCER, Andrew. **Phonology**. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the Subaltern Speak? In: NELSON, C. e GROSSBERG, L. (eds). **Marxism and Interpretation of Culture**. Chicago: University of Illinois Press, pp. 271-313, 1988.

STAKE, Richard E. **The Art of Case Study**. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1995.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNDERHILL, Adrian. **Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation**. Oxford: Macmillan Book for Teachers, 1994.

WELLS, J. C. **English Intonation, an Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

WENNERSTROM, Ann. **The Music of Everyday Speech. Prosody and Discourse Analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

WICHMANN, Anne; DEHÈ, Nicole e BARTH-WEINGARTEN, Dagmar. Where Prosody Meets Pragmatics: Research at the Interface. **Studies in Pragmatics**. Vol. 8, Emerald, pp.1-20, 2009.

YIN, Robert K. **Case Study Research, Design and Methods**. Applied Social Research Methods Series, Volume 5. Sage Publications, 3ª edição, 2003.

ZACCHI, V. O Conceito de Crítica no Ensino de Língua Inglesa. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB)

ZHANG, Lawrence Jun. Awareness-Raising in the TEFL Phonology Classroom: Student Voices and Sociocultural and Psychological Considerations. **ITL International Journal of Applied Linguistics** 145, No. 1, pp. 219-268, 2004.

ZOLIN-VESZ, Fernando e LIMA, Lucielena Mendonça de. Ensino Crítico de Espanhol e Pedagogia Translúgüe: Aproximações. In: JESUS, Dánie; Zolin-Vesz, Fernando e Carbonieri,

Divanize (orgs). **Perspectivas Críticas no Ensino de Línguas: Novos Sentidos para a Escola.** Pontes Editores, pp. 7-14, 2017.