

POW, Elizabeth Mara. A formação fonológica do professor e sua identidade profissional: interpretando experiências, garimpando sentidos. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 27-43, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

A FORMAÇÃO FONOLÓGICA DO PROFESSOR E SUA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL: INTERPRETANDO EXPERIÊNCIAS, GARIMPANDO SENTIDOS

PHONOLOGY IN TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL IDENTITY:  
INTERPRETING EXPERIENCES, MINING MEANING

Elizabeth Mara POW

(Faculdade de São Bernardo do Campo – FASB/SBC/SP e Pontifícia  
Universidade de São Paulo – PUC/SP)

bettypow@bol.com.br

Resumo

Este artigo relata uma pesquisa de natureza hermenêutico-fenomenológica sobre a contribuição do estudo da Fonologia e de uma postura reflexiva na formação docente. Descreve e interpreta algumas representações de professores de inglês sobre pronúncia e falante ideais, e como estas repercutem na ação e na identidade docente. Fundamentam a investigação visões sobre a Fonologia na perspectiva do inglês como língua internacional, o paradigma do falante *nativo / não-nativo*, e os conceitos sobre representações sociais. O estudo envolveu 28 professores de inglês em um programa de educação continuada. Os dados indicam que lacunas na formação fonológica tendem a reforçar o paradigma do falante *nativo*, implicando na constituição da identidade e ação docentes. Também sugerem ser necessária uma reorientação crítico-reflexiva ao estudo da fonologia na formação docente que considere a dimensão afetiva do professor e questões sociolinguísticas de identidade.

Palavras-chave: Fonologia; formação de professor; pesquisa de natureza hermenêutico-fenomenológica

Abstract

The article reports on hermeneutic-phenomenological research on the contribution of Phonology and of a reflective stance towards teachers' professional identity. It describes and interprets language teachers' representations of the ideal pronunciation, of the ideal speaker of English, and how such representations influence teachers' identity and practice. The investigation is supported by views on the study of Phonology from the perspective of English as an international language and the *native/non-native* paradigm; concepts of social representations and identity issues. The study was conducted with 28 teachers of English attending a Phonology module, in a continuing education program. Interpretation of data suggests that gaps in teachers' phonological education tend to reinforce the native-speaker

paradigm, affecting teachers' professional identity and practice. It also suggests a need to re-orient the study of Phonology on a critical, reflective basis considering affective and socio-linguistic issues of identity.

Keywords: Phonology; hermeneutic-phenomenological research

## 0. Introdução

O ensino-aprendizagem da língua inglesa tem sido objeto de pesquisas nas áreas da Fonologia e da Fonética, esta última em diferentes perspectivas: a articulatória, a acústica e a auditiva/perceptiva. Neste artigo, porém, proponho-me a refazer o caminho percorrido em uma pesquisa sobre a formação fonológica do professor de inglês e sobre a sua identidade profissional. Refazer tal caminho significa a oportunidade de revivenciar minha investigação e, ao mesmo tempo, de refletir sobre os desdobramentos desse estudo na prática formadora.

A formação docente, como objeto de investigação, tem despertado um crescente interesse; contudo, o estudo da Fonologia e seu papel na educação do professor têm sido pouco explorados. O professor de inglês, experiente ou não, vê-se em uma situação conflitante, engendrada por vários fatores: a necessidade de desenvolver sua proficiência linguística por conta de uma formação pré-serviço, em geral, incipiente, o status da disciplina no sistema público e privado, e as representações da comunidade escolar sobre aprender a língua estrangeira (Barcelos, 1999:157-177; Celani e Magalhães, 2002:319-338) e sobre o falante "nativo".

Tais questões têm implicações na constituição da identidade e ação docentes e são os fenômenos que investiguei<sup>1</sup> em um curso de fonologia, inserido em um programa de aperfeiçoamento docente. Este artigo enfoca aspectos do meu estudo relativos a algumas representações de professores sobre a pronúncia e o falante ideais, assim como minha escolha pela perspectiva hermenêutico-fenomenológica (van Manen, 1990; Moustakas, 1990) para a investigação desses fenômenos, mostrando como esta orientou o entendimento e as interpretações das experiências de professores.

Seria oportuno esclarecer que permeia esse trabalho investigativo a metáfora de uma incursão pelo garimpo, pois entendo que esta pode expressar não só minha visão do que é pesquisar, em

---

<sup>1</sup> O módulo *Repensando a Fonologia: da conscientização à ação* foi objeto de estudo em minha dissertação de Mestrado (*De Jazidas, Garimpos e Artífices: A formação fonológica do professor e sua identidade profissional*), apresentada em outubro de 2003, junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

um enquadre hermenêutico- fenomenológico, a formação docente com foco na competência linguística, como também a minha visão do professor, por um lado, como gema em estado bruto, cujas competências precisam ser lapidadas; por outro, como artífice do seu desenvolvimento profissional.

## 1. Preparando a partida para o garimpo

Considerando a realidade educacional brasileira, os PCN (1998:87) definem como geralmente difíceis as condições em que é ministrado o ensino da língua estrangeira nas escolas de ensino regular: o número excessivo de alunos por classe, poucos recursos didáticos e carga horária reduzida. Além disso, atentando para fato de "a maioria dos professores ter pouco domínio das habilidades orais", os PCN (1998:87) apontam a necessidade de que o professor "estabeleça padrões aceitáveis<sup>2</sup> de pronúncia, a fim de que haja a comunicação de idéias e o entendimento do que se quer transmitir" e, assim, se viabilize o ensino das quatro habilidades comunicativas.

O ensino da língua inglesa no Brasil, nos sistemas de ensino público e particular, assim como nos cursos livres oferecidos por institutos de língua, tem sido conduzido por um número crescente de professores brasileiros, nas últimas décadas, cuja formação universitária, em geral, pouco tem contribuído para desenvolver-lhes as competências necessárias para ensinar (Perrenoud, 2000), dentre as quais, a competência comunicativa na língua-alvo.

Diante dessa realidade, o objetivo primeiro deste estudo foi o de investigar as lacunas na formação fonológica e suas repercussões na constituição da identidade profissional do docente de inglês e no seu desempenho na sala de aula. O segundo objetivo foi o de oferecer uma contribuição às necessidades e inquietações do professor quanto à sua formação fonológica, especificamente as do professor do sistema público de ensino, visando a uma reorientação da sua formação fonológica.

É possível afirmar que, via de regra, o estudo da fonologia da língua inglesa, quando não ausente na formação inicial (Jenkins, 2000:199-201; Lieff, 2003:109; Meis, 2000:20; Walker, 1999: 25-29), tem sido relegado a um papel secundário ou contemplado esporadicamente em uma abordagem analítica dos sons da fala por meio da descrição do sistema fonológico, *minimal pairs*, transcrições fonêmicas e de exercícios de repetição. Assim, entendo que o estudo

---

<sup>2</sup> Entende-se por *aceitabilidade* (Dalton & Seidlhofer, 1994) como o valor atribuído pelos interlocutores aos seus respectivos sotaques e que leva em conta variáveis, tais como a expectativa do ouvinte, sua experiência e tolerância quanto a diferentes sotaques. Sob essa perspectiva, os padrões aceitáveis de pronúncia pressupõem o interagir na língua estrangeira dentro de metas atingíveis para o aprendiz.

da fonologia pode mostrar-se incipiente em dois sentidos: ou inexistente na formação inicial ou tende a se restringir aos aspectos fragmentados, dissociados da competência linguístico-discursiva, o que, em geral, pode explicar as dificuldades do professor em utilizar a língua de maneira espontânea e confiante nas interações com seus alunos na sala de aula.

Essas discussões levaram-me a identificar e formular as questões motivadoras da investigação:

- Qual a natureza das representações de alunos-professores de inglês quanto ao modelo de boa pronúncia?
- De acordo com os alunos-professores, como tais representações repercutem na sua atuação em sala de aula?
- Que contribuição o estudo da Fonologia e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, como componentes da formação docente, podem dar para a constituição da identidade profissional do professor?

Vejam, agora, os conceitos que sustentaram a descrição e a interpretação dos dados e que compuseram os preparativos essenciais para minha exploração.

## 2. Os apetrechos para a garimpagem

Em uma breve retrospectiva do aporte teórico para o meu estudo, trago, primeiramente, as discussões sobre o estudo da fonologia sob a perspectiva do inglês como língua internacional e sobre o paradigma do falante *nativo / não-nativo* e suas repercussões na formação docente.

Nas visões sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, predominantes até meados da década de noventa, discutem-se propostas para se reconsiderar o ensino-aprendizagem da pronúncia quanto à inteligibilidade e quanto a um nível limiar (*threshold level*) do falante *não-nativo* (Kenworthy, 1987), (Celce-Murcia, Brinton e Goodwin, 1996), abaixo do qual ocorreriam problemas de comunicação. Tais propostas têm como referencial a perspectiva do falante *nativo* infalível e perfeitamente inteligível da língua inglesa, como aponta Jenkins (2000:3).

Contrapondo-se a essa visão, Dalton e Seidlhofer (1994:11) ponderam que a inteligibilidade não se restringe à articulação clara e à pronúncia precisa; ela é também determinada por fatores sociais e psicológicos do interlocutor, bem como pelas percepções que ele tem de si mesmo e dos outros, como esclarecem as pesquisadoras:

Ajustamos nossa compreensão do outro conforme nos relacionamos socialmente e como indivíduos (p.11)

Esses fatores, porém, não podem ser definidos de maneira absoluta por dependerem de outras variáveis como a expectativa do ouvinte, sua experiência e sua tolerância com sotaques estrangeiros. Tratando-se da formação fonológica, concordo com o enfoque de Dalton e Seidlhofer (1994), pois não só pressupõe o interagir discursivamente dentro de metas atingíveis para o aprendiz (distanciando-se do ideal do falante *nativo*), como também leva em conta fatores afetivos e questões de identidade social e individual:

... a pronúncia está intimamente relacionada à identidade social e individual. Os sotaques das pessoas expressam sua filiação a comunidades específicas, assim como expressam tendências conflitantes como poder, solidariedade, grupo interno e externo, prestígio e estigmatização. A pronúncia expressa senso de identidade individual, por isso, deve-se considerar se é possível e desejável forçar os aprendizes a se amoldarem em uma pronúncia "correta" segundo as normas do falante nativo (p.9).

Com base em pesquisas da Linguística Aplicada, desenvolvidas ao longo da última década, Jenkins (1999:45 e 2000:6-8) salienta o momento histórico da expansão da língua inglesa como segunda língua e argumenta que não é mais defensável a visão, ainda comum entre estudiosos do ensino-aprendizagem da língua inglesa e entre professores, de que a inteligibilidade constitui-se num processo unilateral em que falantes *não-nativos* esforçam-se para se fazer entender pelos falantes *nativos*, cuja prerrogativa é decidir o que é ou não inteligível.

Todavia, tais mudanças parecem não repercutir ainda na formação docente inicial e continuada, pois permanecem as percepções conflitantes dos professores sobre o estudo da fonologia, ora como pertencente ao universo das abstrações, ora como uma coletânea de atividades práticas. Como bem observa Jenkins (2000:4), a pronúncia configura-se como a área de maior preconceito e resistência a mudanças em todos os aspectos, provavelmente realimentados por certos paradigmas como os do *nativo/não-nativo*.

Essas discussões levaram-me a entender a estreita relação entre a dicotomia nativo/não-nativo e a identidade do falante e como estas questões podem transparecer nas percepções dos professores do ensino público. Por esse motivo, passo a apresentar, resumidamente, os conceitos de representação e identidade que nortearam meu estudo.

As várias dimensões da ação e do pensamento docentes têm sido investigadas à luz do conceito de representações sob perspectivas diversas. Nesta investigação, tratei desse conceito sob um enfoque sócio-histórico e sob um enfoque psíquico, buscando interpretá-los e apontá-los como opções teóricas.

Examinando as representações de docentes de inglês da rede pública no Estado de São Paulo, Celani e Magalhães (2002: 319-338) discutem esse conceito, considerando as perspectivas ideológicas e

políticas que determinam quem somos, como e por que agimos de determinada maneira. Segundo as autoras, representações correspondem a:

...uma cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. As representações do agente sobre o saber, seu saber-fazer e seu poder para agir são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais, e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas, e, portanto a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem (p.321).

Essa perspectiva de representações forneceu-me respaldo pertinente para entender e interpretar as representações dos participantes desta investigação sobre a boa pronúncia, sobre o bom falante e sobre si mesmos como profissionais, e como tais representações constituem um tipo de realidade para a comunidade de docentes do ensino público. Tal pertinência se justifica pelo fato de o conceito estar estreitamente relacionado às questões da identidade profissional do professor de inglês, pois a fala, o falante e as relações sociais são indissociáveis, como discute Norton (1997):

...sempre que os aprendizes de uma língua falam, não estão apenas trocando informações com interlocutores; constantemente, estão organizando e reorganizando o sentido de quem são e de como se relacionam com o mundo social. Em outras palavras, estão engajados na constituição e negociação da identidade (p.410)

Aqui, identifico as representações sobre o professor *native* ou *native-like* que influenciam não só o processo de aprendizagem da língua inglesa na formação pré-serviço, como as percepções de bom falante que se disseminam e se perpetuam na comunidade de professores e nas escolas. Os próprios termos *nativo* e *não-nativo* sugerem uma relação entre etnia e proficiência que inexistente. Essas representações, que tendem a se concentrar em um falante idealizado, parecem desencadear percepções negativas e sentimentos de desvalor entre professores *não-nativos*.

Outro conceito orientador do estudo encontra-se na perspectiva psicanalítica proposta por Grigoletto (2001:135-152) para a análise das representações da língua estrangeira de seus futuros professores. Entendendo as representações como "registros imaginários dos processos identitários dos sujeitos com as coisas do mundo", a pesquisadora identifica e descreve a relação que os futuros docentes estabelecem com a língua estrangeira e como esta afeta o seu *eu*.

Para completar o enquadre teórico deste estudo, apresento os conceitos de experiências de vida e o da reflexão.

Entender e interpretar as experiências e visões dos professores-alunos e as da formadora sobre a discussão nativo / não-nativo e, especificamente, sobre a aprendizagem da pronúncia no módulo de Fonologia implica entender o conceito de experiência vivida.

Ponto de partida e de chegada na investigação de orientação hermenêutico-fenomenológica (van Manen,1990:36), a experiência vivida possui uma estrutura temporal, pois o seu significado não pode ser apreendido na sua inteireza e nem no momento em que a experiência se manifesta, mas por meio da reflexão como “presença passada”. Assim, nas fontes de dados, (notas reflexivas dos alunos, entrevistas e conversas hermenêuticas com a formadora) apresentadas adiante, é possível retomar e, em alguma medida, reviver experiências.

Esse fluxo de experiências passadas e mais recentes não se dá apenas em uma sequência temporal, mas mantém uma conotação de continuidade (Dewey, 1938:26). Sob esse princípio, toda experiência traz em si algo das anteriores e influencia, de alguma maneira, as experiências subsequentes. Dewey (1938:42) propõe um segundo princípio, o da interação, que atribui igualdade às condições externas e internas da experiência. Esses três princípios - continuidade, interação e situação - que compõem a teoria do contínuo experiencial (Dewey, 1938: 25-50), são os critérios pelos quais posso interpretar experiências “em sua função e força educacionais” (Dewey, 1938:42) e distinguir as experiências educativas das não-educativas.

Tal perspectiva revela a multiplicidade de fatores que motivam a reflexão, dentre os quais as experiências na formação e a busca de identidade profissional. Nesse sentido, identifico-me com o pensamento de Freire (1970/1996), para quem:

...é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p.43).

Entendo o “pensar certo” como o pensar que rompe o círculo vicioso das representações e experiências sem problematização e que não se limita ao contexto imediato da sala de aula e às suas rotinas. Por meio de uma postura crítica perante a experiência, as representações podem ser questionadas e o senso comum problematizado.

### 3. Um método de garimpagem

O ponto de partida para esta garimpagem foi o de buscar uma metodologia por meio da qual fosse possível resgatar as experiências e representações de vinte e oito professores de inglês da rede pública de ensino, participando, como aprendizes, do módulo sobre fonologia<sup>3</sup> no curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, bem como recuperar as experiências e representações da formadora e as da pesquisadora, também participantes desta investigação.

Ao dar voz ao professor, o objetivo desta pesquisa foi o de contribuir, de alguma maneira, para tornar explícitas, pelo menos, algumas de suas expectativas e necessidades e possibilitar uma reflexão a ele, à formadora e a mim, pesquisadora, sobre as suas experiências. O mundo vivido e a rotina diária que compartilhamos são os da sala de aula. Por isso, buscava uma abordagem metodológica que, partindo dessa vivência diária e a ela retornando, propiciasse-me descobertas; que me fizesse estar atenta e sensível a outras percepções dos participantes, às minhas próprias percepções e experiências no percurso deste estudo.

A reflexão cuidadosa sobre as experiências vividas e sobre as ações práticas da vida cotidiana é desenvolvida por meio do texto que delas emerge como meio de concretizar o fenômeno com o objetivo de interpretá-lo. Nesta investigação, foi possível, por exemplo, revisitá-lo por meio das notas reflexivas dos alunos-professores, das transcrições das entrevistas hermenêuticas com a formadora e na produção do texto deste estudo. Desta forma, as atividades de pesquisar, refletir e escrever estão intimamente relacionadas e buscam “garimpar” (van Manen, 1990:35) os significados do fenômeno para enriquecer esta e as futuras experiências.

### 4. O campo de mineração e os garimpeiros

A pesquisa desenvolveu-se no contexto de um programa de educação contínua de docentes de inglês - *a Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática* - que objetiva contribuir para a melhoria do ensino de inglês na rede pública, permitindo ao professor desenvolver, por meio da reflexão, o conhecimento sistêmico da língua inglesa e a prática docente (Celani, 2003). Iniciativa de uma universidade e uma instituição de ensino de idiomas, o programa enfoca três componentes: aprimoramento linguístico, aprimoramento profissional e formação de multiplicadores por meio de oficinas mensais. O módulo *Repensando a Fonologia: da conscientização à ação*, contexto específico desta investigação, está inserido no componente de aprimoramento profissional.

---

<sup>3</sup> O nome completo do módulo será citado adiante.

Com a carga horária de dezoito horas, o módulo de Fonologia visa a propiciar condições para que o professor-aluno, resgatando suas próprias experiências como aprendiz, possa refletir: a) sobre o processo de ensino e aprendizagem do sistema fonológico da língua inglesa; b) sobre o contexto e as necessidades do professor e do aluno da rede pública com relação à pronúncia; e c) sobre os aspectos específicos do sistema fonológico do inglês, tendo o sistema fonológico do português como referência.

As aulas do módulo de Fonologia, às quais assisti, propiciaram-me o contato com os alunos-professores, com a professora-formadora e com a programação pré-planejada. O estudo que realizei, focaliza, portanto, participantes de três naturezas: 1) vinte e oito alunos-professores da rede pública, cujos anos de experiência no ensino da língua inglesa variam de quatro a vinte e um anos<sup>4</sup>; 2) a professora-formadora, que ministrou o módulo e participou do estudo como co-pesquisadora ao re-examinarmos e re-interpretarmos os dados, conforme sugere van Manen (1990:98), e 3) a pesquisadora - como professora de inglês, meu interesse principal tem sido o desenvolvimento linguístico de professores, elaborando e ministrando cursos de fonologia do inglês.

## 5. Garimpando textos

A fase de geração dos textos (Mason,1996) desenvolveu-se durante um semestre letivo. Além da observação das aulas ao longo de cinco semanas, nas quais pude acompanhar e dialogar com o grupo de alunos e a formadora, a própria dinâmica do curso permitiu-me definir momentos de geração de textos, caracterizados por um percurso de pesquisa em três direções: a da aprendizagem com os alunos, a do ensino (formação) com a professora do módulo e da minha aprendizagem como pesquisadora.

O quadro a seguir resume a cronologia da geração de textos e os instrumentos utilizados:

1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	Uma semana após o módulo	Três meses após o módulo
Questionário (AP)	Entrevista hermenêutica (PF)	Notas reflexivas sobre as três	Não houve geração formal de dados.	Notas reflexivas sobre a quarta e	Entrevista hermenêutica (PF)	Conversa hermenêutica sobre os dados: as primeiras interpreta-

<sup>4</sup> Apenas três, dos vinte e oito participantes, tiveram alguma formação fonológica no curso de graduação e cinco, esporadicamente, em cursos livres ou através de oficinas de pronúncia da língua inglesa.

		primeiras aulas (AP)		quinta aulas (AP)		ções (Pe. e PF)
.....Assistência às aulas do módulo de Fonologia .....						

- atividades integrantes do módulo  
 instrumentos específicos da pesquisa

AP: alunos-professores

PF: Professora – formadora

Pe. e PF: Pesquisadora e Professora – formadora

Quadro 1 – Cronologia da geração de textos e instrumentos utilizados

Como demonstra o quadro 1, optei por quatro fontes de textos da pesquisa, em diferentes momentos do módulo de Fonologia, o que propiciou, além de maior interação com a formadora, algumas descobertas sobre as percepções dos participantes e indícios de algumas mudanças nessas percepções. Descrevo, a seguir, os instrumentos de geração de textos:

1) Questionário. Por meio deste instrumento, foram gerados textos sobre as representações, experiências e metas de aprendizagem dos participantes, com relação à Fonologia da língua inglesa.

2) Notas Reflexivas. Uma das tarefas propostas no módulo de fonologia é a produção de notas reflexivas (Lieff, 2003:112) nas quais os alunos registram percepções sobre suas experiências pessoais de aprendizagem da fonologia e autoavaliações após as atividades desenvolvidas nas aulas. Essas notas, escritas após cada aula, fazem parte da própria dinâmica do módulo cujo objetivo primeiro é proporcionar ao aluno condições de refletir sobre o seu processo de aprendizagem do sistema fonológico da língua inglesa.

3) Entrevistas hermenêuticas. Duas entrevistas semiestruturadas e audiogravadas, conforme proposta de van Manen (1990:98), foram realizadas com a formadora em dois momentos: ao início e ao término do módulo, para resgatar o contexto, o momento e a interação do entrevistado com o pesquisador. Nessas entrevistas, as questões visaram a identificar não só as representações dos alunos identificadas pela formadora, mas também as experiências e representações da própria formadora.

4) Conversa hermenêutica. Van Manen (1990:63) propõe a conversa hermenêutica como instrumento de retomada e reinterpretação das descrições experienciais registradas nas entrevistas transcritas ou nos questionários, como é o caso neste estudo. Assim, por meio de uma relação dialógica com o fenômeno, foi possível chegar a um entendimento aprofundado das representações, inquietações e conflitos do professor da rede pública, da formadora e da pesquisadora.

## 6. Passando a bateia

Para se chegar a uma compreensão mais ampla e, ao mesmo tempo, mais profunda sobre o fenômeno, van Manen (1990:78) propõe a análise temática como meio de *garimpar* e trazer à luz os significados das experiências de vida. Para o levantamento e interpretação dos temas emergentes dos textos da pesquisa, considere as três abordagens segundo proposta de van Manen (1990:92-95): a abordagem holística, por meio da qual o pesquisador examina o texto como um todo, para identificar o significado fundamental da experiência descrita; b) a abordagem seletiva, por meio de várias leituras, buscando afirmações ou sentenças que revelem algo sobre o fenômeno; e c) a abordagem detalhada, em que se examina cada frase ou grupo de frases.

A fim de organizar os temas que emergem dos textos da pesquisa, utilizei o esquema, conforme o esquema proposto por Szymanski et al (2002) para melhor visualização na comparação das informações coletadas. Em primeiro lugar, organizei quadros com as respostas ao questionário e os registros dos alunos nos diários reflexivos. O quadro 2, a seguir, apresenta uma pequena amostra desse procedimento:

1 - Ter boa pronúncia é:	2 - Para desenvolver uma boa pronúncia é preciso:	3 - Existe um modelo de boa pronúncia?	4 - É importante seguir um modelo? Por que?	5 - Como aprendeu pronúncia. O que faz para desenvolvê-la?
Ser claro e ser entendido pelo interlocutor, seja ele nativo ou não	Muito treino e prática oral e escrita	Sim (16)	É importante para a auto-imagem do professor.	Na graduação, ouvindo e repetindo (3).
Falar corretamente.	Muito esforço, estudo, dedicação, empenho.	O modelo é aquele ao qual somos expostos (5)	Apoio à imagem profissional	Aprendizagem Autônoma (14)- dicionários, audiogravações, filmes, entrevistas

Quadro 2- Organização de dados do questionário, conforme Szymanski et al (2002)

Em segundo lugar, transcrevi os encontros hermenêuticos com a professora-formadora, organizando quadros com esses textos para melhor identificação dos temas. Com marcadores coloridos de texto, fui identificando os temas gerais.

A terceira etapa consistiu na comparação cruzada dos textos extraídos das várias fontes e releitura criteriosa para identificar temas recorrentes, bem como a ocorrência de novos temas e subtemas.

No processo de interpretação dos dados, vários temas e subtemas, relativos às questões centrais do estudo, vieram à tona.

Porém, neste artigo, apresentarei dois temas que foram recorrentes nos questionários ao início do módulo e nas notas reflexivas finais dos alunos-professores: representações prévias sobre pronúncia e falante ideais e visões dos alunos sobre a aprendizagem da fonologia em uma abordagem reflexiva, as quais apresento a seguir.

## 7. Representações prévias sobre pronúncia e falante ideais

As representações sobre a pronúncia e falante ideais, temas predominantes nos questionários respondidos antes do início do módulo de fonologia, parecem estar estreitamente relacionadas com o conhecimento linguístico-fonológico e a auto-imagem profissional.

Para os alunos, a boa pronúncia está associada à clareza, ou seja, à inteligibilidade na comunicação com *nativos* ou *não-nativos* e é percebida como fator determinante para uma comunicação bem sucedida. Porém, é recorrente a idéia de que devem estar o mais próximo possível do padrão nativo. Assim, ter boa pronúncia é:

Boa pronúncia é conseguir falar igual a um nativo (S.B.).  
... comunicar-se com um nativo sem haver mal entendidos (A.S.).  
... procurar ser fiel à pronúncia nativa e evitar ao máximo o sotaque (N.R.).

O estar certo e o evitar erros são temas recorrentes nas respostas e subjazem às metas de aperfeiçoamento dos alunos. Depreende-se, daí, a representação do professor como detentor do saber, que deve estar sempre certo, pois o erro põe em xeque sua credibilidade e autoimagem. Assim, ter uma boa pronúncia e estar próximo do padrão nativo (qualquer que seja ele) não só o impedem de incorrer em erros no trabalho docente, mas lhe dão autoconfiança, especialmente em situações profissionais de interação que implicariam o desafio de pôr à prova sua habilidade comunicativa:

Acho importante melhorar a pronúncia para não ter medo de enfrentar os nativos na comunicação (M.A.V.).

Quanto ao referencial de falante, o nativo é percebido como o falante ideal e idealizado da variante britânica ou da norte-americana, e é aquele que, tendo total conhecimento da língua, não comete erros. Ao mesmo tempo, é aquele que o professor parece temer, pois a oportunidade de interagir com um *nativo* é percebida como uma situação de risco. Subtende-se que, nessa representação, não são contempladas outras variantes linguísticas do inglês, como se observa nos excertos a seguir:

Dizem que os britânicos falam corretamente o inglês (T.R.).  
Os americanos têm uma pronúncia muito mais clara e fácil de entender (MA).

A fragilidade do conhecimento sistêmico, no qual se inclui o conhecimento fonológico, aparece em estreita relação com aspectos afetivos da aprendizagem (Duarte, 1996)<sup>5</sup>, tais como a segurança, a autoconfiança, o medo de errar e ser julgado por colegas e formadores, a vergonha e o desconforto ao se descobrir no erro. Transparece a ansiedade, um misto de inibição, "stage fright", constrangimento, ansiedade avaliativa e apreensão ao falar. A comparação que um professor faz de si mesmo com outros que sabem menos o inclina a assumir um risco calculado ou a evitar o risco, como nos excertos a seguir:

Fiquei travada, com excesso de medo de errar. (G.H.)  
Quando pronunciava alguma palavra, algumas pessoas faziam comentários maldosos. (M.T.)  
...diversas vezes me calei com medo de pronunciar errado certas palavras, medo de críticas.(K.S.)

Essas questões levaram-me a considerar a dimensão afetiva na formação linguístico-fonológica do docente. Seja ele experiente ou não, frequentemente depara-se com sentimentos de impotência e insegurança e, portanto, de baixa autoestima, diante do conflito de ensinar sem ter desenvolvido as competências comunicativas necessárias. Além das poucas oportunidades de interagir discursivamente na língua inglesa (fora ou dentro da sala de aula), em vista do ritmo de trabalho, carga horária e classes numerosas, outra possível causa para esses sentimentos é o fato de se ver pouco valorizado profissionalmente pelos alunos, colegas e pelo próprio sistema educacional, como se verifica nos excertos abaixo:

Não há interesse dos alunos. Eles acham graça quando o professor começa a falar inglês. É impossível ensinar a falar numa classe com mais de quarenta alunos (H.S.)  
Os próprios colegas não muito levam a sério a nossa disciplina. (M.T.A.)

Portanto, as metas de desenvolvimento da competência linguístico-fonológica, ainda que tenham como referencial o *nativo idealizado*, estão em estreita relação com um saber necessário à prática docente e com o ser professor.

## 8. A fonologia em uma abordagem reflexiva: visões dos alunos

De modo geral, os estudos e publicações sobre a Fonologia da língua inglesa têm se concentrado em dois aspectos: o quê ensinar e como ensinar. Porém, a perspectiva conceitual da reflexão, apesar de muito contemplada nas pesquisas sobre a formação docente, tem sido

---

<sup>5</sup> Duarte faz um estudo aprofundado sobre o componente afetivo (medo, ansiedade e insegurança) no ensino-aprendizagem de línguas, baseando-se na Aprendizagem Significativa de Carl Rogers (1959).

pouco estudada com relação ao ensino-aprendizagem da pronúncia (Lieff, 2003).

Aqui, enfoco as representações sobre o estudo da Fonologia em uma abordagem reflexiva, que emergem das notas reflexivas finais, elaboradas e entregues na última aula do módulo. Essas notas retomam o conteúdo das quarta e quinta aulas e incluem uma avaliação do módulo.

Considerando as experiências dos alunos-professores nesse processo inicial de aprendizagem da pronúncia, em um módulo de curta duração, é possível observar que, nas reflexões desenvolvidas, parecem começar a se perceber como aprendizes para se tornarem melhores professores. Por isso, sua preocupação com a prática de sala de aula apresenta-se indissociável da sua aprendizagem:

Trabalhar com a pronúncia ajuda assim, pensando, comparando, ajuda também os alunos a pensarem sobre o processo de aprender. As perguntas mais presentes no módulo: "qual o objetivo dessa atividade? Você pode usá-la com seus alunos? Tudo? Deve adaptar? Como?" sempre nos fizeram pensar. (H.T.)

Por isso, seria desejável que, por meio da reflexão, o aluno-professor pudesse discernir entre o quê precisa saber e o quê priorizar na prática de sala de aula. Nesse sentido, o pensar sobre a aprendizagem da pronúncia pode levar o aluno a desenvolver a capacidade de assumir riscos, a se observar como usuário da língua estrangeira, em outras palavras, tende a gerar uma conscientização facilitadora de um desenvolvimento autônomo e da auto-avaliação:

Quando eu estou preparando minhas aulas, estou me preocupando mais com a pronúncia correta das palavras, pois mesmo que os alunos não percebam, quando pronuncio erradamente, estou atrapalhando o meu próprio desenvolvimento. Portanto, espero que com estas aulas eu possa estar melhorando cada vez mais a minha pronúncia e valorizando ainda mais a minha aprendizagem da língua. (P.J.)

Abordar o estudo da pronúncia sob uma postura reflexiva pode levar à descoberta de outros caminhos para a aprendizagem, auxiliando o professor a confrontar e a desmitificar certas percepções sobre o sistema fonológico da língua inglesa e a estar disposto a outras experiências de aprendizagem no seu aperfeiçoamento linguístico-fonológico e na prática docente. Contudo, o exercício da reflexão não me parece tão simples ou fácil de desenvolver. É preciso entendê-lo como um processo de reconhecimento das vozes que povoam as minhas experiências e representações para que eu possa reconhecer minha própria voz, como sugere o aluno neste excerto:

Preciso mais motivação no meu ensino e planejar melhor as minhas aulas. Não posso dizer que sei ensinar pronúncia. Mas sou melhor hoje

do que ontem. Pelo menos, sei onde buscar respostas para minhas dúvidas. (P.S.)

Retomando as representações sobre aprender a pronúncia, identificadas nos questionários e nas notas reflexivas, emergem visões do paradigma nativo / não-nativo, o qual parece indicar certa preferência por um padrão linguístico considerado mais bonito, mais claro ou mais correto. Além disso, transparecem aspectos de natureza afetiva, principalmente a insegurança, a impotência e a vulnerabilidade do aluno-professor frente ao parâmetro ideal de falante, ao sistema educacional e à comunidade em que atua.

Por outro lado, interpretando as notas reflexivas finais, coletadas na última aula do módulo de fonologia, entendo que a experiência de refletir sobre a aprendizagem de aspectos da pronúncia relevantes ao aprendiz brasileiro, pode facilitar a desmitificação do estudo da fonologia e o questionamento quanto à idealização sobre o falante nativo. Concordo com Brookfield (1995) quando diz que:

Sentir o poder da própria voz está essencialmente relacionado com desenvolver o sentido de agência. (p.46)

Tal desmitificação pode dar aos alunos-professores subsídios para buscar um aperfeiçoamento autônomo com alvos atingíveis, que, por sua vez, contribua para desenvolver-lhes a autoconfiança e se tornarem autores de suas descobertas.

Minha investigação levou-me a ver o estudo da Fonologia sob a perspectiva da reflexão como um possível caminho para superar o medo do fracasso que constatei nos participantes dessa empreitada, garimpeiros como eu: a conscientização do professor sobre as suas experiências de aprendizagem da pronúncia e sobre as questões de identidade, suscitadas pelo paradigma *nativo/não-nativo*. As interpretações de suas experiências fazem-me entender essa postura reflexiva não como mera solução de problemas de sala de aula- pois se assim o for, contribuirá para que se repitam rotinas e modelos de pensar e para que persista a percepção ingênua e discriminatória do perfeito falante - mas como um estímulo ao desenvolvimento autônomo da competência linguística do professor de inglês.

#### Referências bibliográficas

BARCELOS, A. M. F. A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos no Curso de Letras. In: J. C. P. de Almeida Filho. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas. SP: Ed. Pontes, 1999: pp.157-177.

POW, Elizabeth Mara. A formação fonológica do professor e sua identidade profissional: interpretando experiências, garimpando sentidos. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 27-43, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BROOKFIELD, S. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass Publishers, 1995.

CELANI, M. A. A. Um Programa de Formação Contínua. In: \_\_\_\_ (org.) *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. pp. 19-34.

CELANI, M. A. A. & MAGALHÃES, M. C. C. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: Uma Proposta de Reconstrução. In: L. P. de MOITA LOPES e L. Cabral BASTOS (orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. & GOODWIN, J. *Teaching Pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1996.

DALTON, C. & SEIDLHOFER, B. Pronunciation. *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Candlin, C, N. & Widdowson, H. (Eds) Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.

DEWEY, J. *Experience and Education*. London, UK: Collier Macmillan Publishers, 1938. pp. 25-50.

DUARTE, V. C. *Experienciar, Refletir, Transformar: Um Processo Sem Fim*. Tese de Doutorado. Psicologia da Educação. PUC-SP, 1996.

FREIRE, P.. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1970/1996.

GRIGOLETTO M. Língua e Identidade: Representações da Língua Estrangeira no Discurso de Futuros Professores de Língua Inglesa. In: GRIGOLETTO M. & A. M. CARMAGNANI (orgs.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, prática e textualidade*. English as a foreign language: identity, practice and textuality. Humanitas. FLCH/USP, 2001. pp135-152.

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

POW, Elizabeth Mara. A formação fonológica do professor e sua identidade profissional: interpretando experiências, garimpando sentidos. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: 27-43, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

JENKINS, J. Pronunciation in Teacher Education for English as an International Language. In: *IATEFL Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*, 24: 45-48, 1999.

KENWORHTY, J. *Teaching English Pronunciation*. Longman Handbooks for Teachers. London, UK: Longman, 1987.

LIEFF, C. D. O Ensino da Pronúncia de Inglês numa Abordagem Reflexiva. In M.A.A.CELANI (org.) *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. pp. 107-117.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London. UK: SAGE Publication, 1996. pp. 1-59.

MEIS, M. L. Spanish-Speaking EFL Teachers: Their Needs, Challenges and Advantages when Teaching English Pronunciation. In: *Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*. The Americas Issue, 25 pp.20-29, 2000.

MOUSTAKAS, C.E. *Heuristic Research: design, methodology and applications*. Newbury Park, CA, USA: Sage Publications, 1990.

NORTON, B. Language Identity, and the Ownership of English *TESOL Quarterly*, 31 (3): 409-429,1997.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed Editora,2000.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: a profissionalização e a razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

SZYMANSKI, H., ALMEIDA, L. R & PRANDINI R. C. R. Perspectivas para a Análise de Entrevistas. In: H. SZYMANSKI (org.) *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

van MANEN, M. *Researching Lived Experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario, Canada: The Althouse Press, 1990.

WALKER, R. Proclaimed and perceived wants and needs among Spanish teachers of English. In: *Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*, 24. pp.25-32, 1999.