

# TECENDO RELAÇÕES ENTRE TEORIAS ASL E A TENTATIVA DE IDENTIFICAR INDÍCIOS QUE SUPOREM O ENSINO DE PRONÚNCIA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE LÍNGUA(S)

*WEAVING RELATIONSHIPS BETWEEN  
ASL THEORIES AND THE ATTEMPT TO  
IDENTIFY INDICATIONS THAT SUPPORT  
PRONUNCIATION TEACHING IN THE  
CLASSROOM CONTEXT: A CASESTUDY  
WITH LANGUAGE TEACHERS(S)*

Suiane Francisca da Silva **1**  
Rodrigo Vieira do Nascimento **2**

**Resumo:** Este estudo, a priori, baseia-se na tentativa de encontrar nas teorias de aquisição de língua indícios que suportem o ensino de pronúncia. Para tal tarefa, este trabalho, de cunho qualitativo e também bibliográfico, se propõe inicialmente a revisitar dentro do que concerne o percurso de escrita uma síntese histórico-teórica acerca de algumas das principais teorias de aquisição de segunda língua (doravante ASL), em que nos baseamos nos trabalhos de Watson(1924); Skinner (1957); Krashen (1982); Vygotsky (1978) entre outros que corroborem com a temática. Participaram do presente trabalho três professores de Língua (s), sendo dois de Inglês e um de Espanhol, que ministram aulas em um curso de Inglês na cidade de Palmas (TO). Percebemos que os professores de língua(s) na sua prática docente de ensino de línguas e, em especial, no ensino de pronúncia acabaram por basear sua metodologia de ensino sob os moldes das teorias apresentadas de algum modo, muitas vezes explicitamente e outras no que tange nossa análise seus relatos acabaram por mostrar implicitamente indícios das teorias que trouxemos para esta discussão.

**Palavras-chave:** Ensino de Pronúncia. Teorias ASL. Professores de Inglês e Espanhol.

**Abstract:** This study, a priori, is based on the attempt to find in the theories of language acquisition evidence that support the teaching of pronunciation. For this task, this work, of a qualitative and also bibliographic nature, initially proposes to revisit within the writing path a historical-theoretical synthesis about some of the main theories of second language acquisition (hereinafter ASL), on which we draw on the works of Watson (1924); Skinner (1957); Krashen (1982); Vygotsky (1978) among others that corroborate the theme. Three teachers of Language (s) took part in the present work, two of them English and one of Spanish, who teach classes in an English course in the city of Palmas (TO). We realized that language teachers (s) in their teaching practice of teaching languages and, especially, in teaching pronunciation, ended up basing their teaching methodology along the lines of the theories presented in some way, often explicitly and at other times regarding our analysis, their reports ended up showing implicitly evidence of the theories that we brought to this discussion.

**Keywords:** Pronunciation Teaching. ASL Theories. English and Spanish Teachers.

Mestre em Letras (UFT). Professora da rede municipal de Ensino de **1**  
Palmas – TO.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4635864517373136>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9162-8279>.  
E-mail: [suiane\\_s@hotmail.com](mailto:suiane_s@hotmail.com)

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da **2**  
Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente na Universidade Estadual  
do Tocantins (Unitins).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8227728628110178>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6699-164X>.  
E-mail: [rodrigo.vn@unitins.br](mailto:rodrigo.vn@unitins.br)

## Considerações Iniciais

Confrontamo-nos quase que frequentemente com pesquisas que tratam do negligenciar do ensino de pronúncia, no âmbito da sala de aula de língua (s) espalhadas por escolas e curso de idioma (Piske, 2007, grifo da autora). Ainda com base neste dado apresentado, em consonância com Watkins, Brawerman-Albini e Bertochi (2010) o negligenciamento é tanto que professores de língua(s) e alunos chegam a concordar que esta prática é algo rotineiro no ensino e aprendizagem de uma língua. Na pesquisa de Moreira (2001) que visou traçar o meio como os professores de uma rede de escolas públicas ensinavam a pronúncia. Seu estudo acabou por constatar que grande maioria destes docentes não se sentiam confortáveis para o desempenho desta tarefa por não se encontrarem aptos, justificando que a formação que receberam pouco ou nada contribuiu para que se sentissem qualificados o suficiente.

É oportuno, nessas linhas iniciais ainda além de citar alguns estudos que tratam da temática que nos despertou interesse, esclarecer e justificar que a adoção do termo ASL foi conscientemente escolhida, tendo em vista que este ainda é o mais utilizado em pesquisas que versam sobre o ensino e aprendizado de línguas na atualidade. Entretanto, temos a consciência de que o termo ASL, aqui utilizado, hodiernamente, vem sofrendo diversas críticas principalmente sob fortes alegações de que seu emprego é considerado por alguns estudiosos da área como não adequado às pesquisas que tratam desta temática. Somos conscientes também, acerca do crescente uso do termo “Língua Adicional”<sup>1</sup> em substituição da ASL em pesquisas mais recentes (PAIVA, 2014), diante dos esclarecimentos acima, mantemos nossa escolha ao usarmos o termo ASL no presente artigo.

Ao buscarmos compreender, em uma perspectiva histórico-teórica o ensino de pronúncia e ao usarmos para tal, o que vem a oferecer algumas das principais teorias ASL, propõe-se, neste artigo, o diálogo entre estas teorias, junto às contribuições de três professores atuantes<sup>2</sup> de Língua Inglesa (LI) de um curso de idiomas na cidade de Palmas (TO). A opção por investigar o ensino de pronúncia deve-se às inquietações que surgiram primeiramente, na disciplina de Fonética e Fonologia, do Mestrado em Letras, em uma Universidade Federal, enquanto participava das aulas como aluna especial. Interessou-nos saber como o ensino de pronúncia tem sido conduzido em ambiente de aula com base em relatos de professores de língua (s), em que dois deles têm habilitação dupla (Português e Inglês e respectivas literaturas e lecionam aulas de Inglês) e outro com habilitação simples (Ciências Sociais e leciona Espanhol, por ser originalmente do Peru).

Os dados colhidos foram obtidos por meio de uma entrevista semi-estruturada<sup>3</sup> com a ajuda de um gravador, no próprio local de trabalho dos referidos informantes, o curso de idiomas, localizado na região norte da cidade de Palmas, atendem a um público bastante diversificado, dividido o atendimento em: período matutino (geralmente atendem crianças e alguns adolescentes), no período vespertino (adolescentes e alguns adultos) e o período noturno (predominantemente adultos e somente alguns adolescentes). Por fim, nos foi acometida a tarefa de analisar as informações obtidas na investida de encontrar indícios das teorias de ASL abordadas na revisão literária presentes na prática docente dos professores de língua (s) no ensino de pronúncia.

## Direcionando o curso: entendendo a expansão da língua inglesa, os conceitos de *língua franca*/ língua internacional e pronúncia

Em meados do século XX, o mundo não só presenciou, mas tem acompanhado a enorme expansão do ensino e aprendizagem de língua (s), em especial, a língua inglesa. Segundo

1 A designação “língua adicional” está sendo bastante utilizada recentemente quando se trata de ensino de língua estrangeira (LE) ou L2. Segundo Stern (1983), os falantes de uma L2 são aqueles que dominam esta língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais onde se fala esta língua como L1; quanto ao termo LE, este se refere aos aprendizes dessa língua dentro da comunidade onde essa não possui nenhum status sociopolítico.

2 Para o estudo fez-se necessário à colaboração de professores de Inglês em plena atuação em sala de aula, por considerarmos que estes tendem a contribuir de maneira significativa para com a pesquisa

3 Conforme Trivinos (1987, p. 146) este tipo de entrevista tem o caráter de basear-se em questionamentos básicos e que se apoiam em teorias e hipóteses que acabam por se relacionar com o tema pesquisado.

Crystal (2003, p. 69), a grandiosidade a que se chegou o Inglês é tanta que há estimativas de que hodiernamente existam para cada falante nativo de língua inglesa cerca de três outros falantes que têm o Inglês como língua estrangeira, (doravante LE). No entanto, há controvérsias em relação a estas estatísticas, em Rajagopalan (2004), por exemplo, a estimativa é de um falante nativo para cada dois falantes do Inglês, como LE. Embora haja divergências de números, não convém aqui discuti-los, mas tão somente ilustrar a grande proporção que o Inglês, como LE, adquiriu ao longo dos anos.

A explicação para esses números e a razão pela qual sua expansão atravessou fronteiras geográficas e linguísticas, culminou em um processo que Mackay (2003) chamou de "desnacionalização" por sua representatividade, passando o Inglês a receber, nessa última década, o título de *língua franca*, que em conformidade com Phillipson (1992), trata-se de uma língua:

Usada para a comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada grupo falando uma língua diferente. A língua franca pode ser uma língua usada internacionalmente (ex. inglês), pode ser a língua nativa de um dos grupos, ou uma língua que não é falada por nenhum grupo como língua materna, mas possui uma estrutura e vocabulário simplificados, e é frequentemente uma mistura de duas ou mais línguas (p. 42).

Em concordância, o Inglês também recebeu o título de Língua Internacional (doravante ILI). Este conceito, segundo Cruz (2006) que dialoga com Phillipson (1992) ressalta que o ILI "refere-se ao inglês usado nas interações entre falantes não nativos que têm línguas maternas diferentes". Widdowson (1994) corrobora para a conceituação de ILI, dizendo que "[a língua] serve a uma variedade extensa de comunidades diferentes e a seus propósitos institucionais e estetranscendem as fronteiras culturais e comunais tradicionais (p. 385)".

Sobre este aspecto, Seidlhofer (apud Cruz, 2006) aponta que as interações entre os falantes, de diferentes nacionalidades e línguas maternas, têm crescido em proporções astronômicas (aproximadamente 80%), em que as interações não têm a presença de falantes nativos, contando com a presença apenas de falantes de ILI. Corrobora Jenkins (apud Cruz, 2006) que a estimativa de participação de nativos (quando há) é mínima e diante disto destaca que as "variantes do Inglês - Received Pronunciation e General American - não devem mais ser usadas como normas para a correção da pronúncia de falantes de ILI

Reforça Pennington (1996), o que prima os teóricos acima, ao nos apresentar uma proposta de ensino de pronúncia no seu livro *Phonology in English Language Teaching* (1996) que desvincula-se de um ensino de pronúncia que visa imitar o sotaque nativo, mas, sobretudo, traz em sua obra considerações advindas do *status* do Inglês como língua franca e/ou internacional. A autora assinala que o que deve haver é inteligibilidade, mesmo que de forma mínima, para que a comunicação flua seu curso.

A metodologia que a autora adota em sua proposta de elaboração de um programa de ensino de pronúncia é de que se deva começar por conteúdos isolados para que gradualmente se chegue a uma situação real de fala. Aos professores, Pennington (1996) atribui o papel de manter-se atento as necessidades a serem supridas de seus alunos, para que no planejamento direcione os conteúdos, de modo, a atendê-los satisfatoriamente.

Com base neste enfoque, á medida em que discussões têm sido fomentadas ao longo dos últimos anos por pesquisadores, e também professores e alunos de Língua (s), essas os têm levado a construção de um modo de ensino não só de pronúncia, mas de ensino e aprendizado de língua (s) em geral com vista privilegiada ao descoroamento do inglês com padrões focados no falante nativo e por sua vez lhes dado um assento de honrara fileira para ver todos os seus esforços resultar na ascensão do processo de reconhecimento das variantes dessa língua.

Vemo-nos agora, diante de um cenário linguístico inclusivo, em que o ensino de língua (s) passou de unilateral (foco exclusivo no nativo) para multilateral (reconhecimento das variantes), do Inglês (singularizado) passamos aos Ingleses (pluralizado), isto é, abrimos uma grande

fenda no rochoso império linguístico do ensino e aprendizado de língua (s) que reconhece no nativo o “ideal” e desconhecemos e/ou não levamos em consideração o “real” de nossas produções com marcas e traços próprios de nosso terreiro linguístico.

Jenkins (ibid, p.78) enfatiza que os casos mais frequentes e que geram problemas na comunicação oral estão ligados ao âmbito segmental (produção de fonemas) ou ainda ao âmbito intersegmental (produção de palavras), ou seja, para que haja uma comunicação razoavelmente compreensível entre o locutor e interlocutor a inteligibilidade é um fator essencial, e que sem a mesma, poderão surgir deficiências que no âmbito da comunicação tendem a dificultar e/ou comprometer por completo a comunicabilidade de falantes.

Nos últimos vinte anos, o ensino de habilidades orais em LE, em especial, o Inglês, tem sido o causador de constantes inquietações em pesquisadores e também professores de língua como a que nos motivou a pesquisá-lo neste artigo. Nas palavras de Fraser (2001, p. 6), a definição de pronúncia é caracterizada sob o viés de “[...] um ingrediente essencial da comunicação oral, que inclui também gramática, vocabulário escolha, considerações culturais e assim por diante”. De acordo com Morley (1994), esta essencialidade, de que falamos anteriormente, podem ruir as possíveis razões para esta problemática e recaem sobre os seguintes aspectos: a) a pronúncia não é relevante no ensino de língua; b) o aluno acaba por aprender por si só; c) a pronúncia não é algo que pode ser ensinado; d) a crença de que os professores de língua (s) não se sentem capacitados o suficiente para ensiná-la em sala.

Nos debruçaremos adiante acerca das teorias de aquisição de língua (ASL) que nos servirão de aporte teórico fundamental na tentativa de busca por indícios que sustentem o nosso interesse em saber como é feito o ensino de pronúncia em sala de aula por meio dos relatos dos três professores ( dois de Inglês e um de Espanhol) e se esses no momento em que falam do modo como ensinam pronúncia se encaixam nas teorias apresentadas.

## Teorias<sup>4</sup> ASL: uma breve síntese histórico-teórica

### Behaviorismo

Temos em Watson (1930) o título de paternidade do behaviorismo. A maior das correntes que o influenciaram é de domínio positivista, cuja, renega veementemente questões ligadas à consciência e ao subjetivismo e postula que o objeto de interesse da Psicologia está no comportamento humano (PAIVA, 2014). Os comportamentos, portanto, são na concepção de Watson (1930) elucidados sob os termos de estímulos e respostas. Watson (1930, p. 6) conceitua o estímulo tal como “qualquer objeto no ambiente geral ou quaisquer mudanças no organismo, devido a condições fisiológicas”. A exemplo disto, podemos citar a necessidade de beber água, ir ao banheiro entre outras que se encontram no mesmo patamar de imprescindibilidade que o homem sente como necessário a sua sobrevivência.

Um dado importante a ser evidenciado nas palavras de Ostermann e Cavalcanti (2010) é que segundo a leitura dos trabalhos de Watson (1930) sobre a aprendizagem, os autores aclaram este processo por meio de dois princípios alicerçadores – Frequência e Recência – em que a frequência está condicionada a quantidade de vezes que uma resposta é integrada a um estímulo específico, o que pode gerar uma grande probabilidade de serem captados novamente. Já no que compete ao segundo princípio este está enleado ao fator tempo, em que quanto mais recente for estabelecida a relação entre a resposta e o estímulo, eles poderão ser associados outra vez.

Citamos Skinner (1992) com suas contribuições a corrente behaviorista com o seu mais representativo trabalho sobre a temática, o livro *Verbal Behavior* de 1957, cujo título, fora traduzido como “comportamento verbal”. O psicólogo elucidou o como “um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa” (SKINNER, 1992, p. 14). Ademais a isso, Skinner (1992,

<sup>4</sup> De acordo com VanPatten e Williams (2007, p.1 e 2) teoria é, portanto, na concepção dos teóricos aludidos “em seu mais fundamental nível, [...] um conjunto de afirmações a cerca de fenômenos naturais que visa explicar porque estes fenômenos ocorrem da maneira que ocorrem”.

p. 81) acaba por dividir em três etapas esse comportamento formando pela tríade de “um estímulo, uma resposta e um reforço”.

A aprendizagem é na tríade do comportamento construída por Skinner (ibid, p.81) o resultado do que ele chama de “conhecimento operante”, dado comportamento é reforçado positivamente ou negativamente até que dessas repetições resulte um nível de condicionamento que pode ser feito sem que haja o reforço, ou seja, o reforço é necessário para moldar o comportamento, a partir do momento em que se alcança o objetivo previamente estipulado, deixa de ser utilizado explicitamente.

O professor sob o enfoque Skinniano segundo Ostermann e Cavalcanti(2010) tende a:

[...] modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais e, acima de tudo, conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino (através da tecnologia educacional). As etapas básicas de um processo ensino aprendizagem na perspectiva skinneriana são: Estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; Análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; Executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010, p. 13).

Em concordância com que foi exposto acima, Paiva (2014, p. 13) destaca que “a aprendizagem acontece através da repetição de estímulos; de reforços positivos e negativos que têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados e a aprendizagem ocorre melhor se as atividades forem graduadas”. Apesar dos esforços de Watson (1930) e Skinner (1992) em fomentarem explicações para a aprendizagem com base no modelo estímulo-resposta, suas contribuições não ficaram imunes de críticas, dentre as quais, citamos as de Noam Chomsky em uma de suas publicações na revista *language*, em que o autor questiona a rasa explicação em tornodo *input-output* na teoria dos psicólogos, seguida da rejeição por parte de Chomsky de experimentos feitos com animais para se explicar a aprendizagem humana, já que para ele nas palavras de Paiva (2014, p.22) “qualquer criança normal é capaz de adquirir gramáticas de grande complexidade devido à capacidade linguística inata do ser humano”.

Notemos com base no que foi dito acima, que as críticas de Chomsky voltam-se para a tentativa de invalidar resultados baseados em experimentos feitos com animais, o que nos dá a entender que aprendizagem para ele é algo específico da natureza humana, por basear-se no que promulga a sua teoria de uma gramática universal.

## Indícios da teoria behaviorista na prática docente de professores de língua(s)

No que concerne ao behaviorismo podemos observar que ao ensinarem pronúncia em sala, os professores de língua inglesa e de espanhol apresentaram em suas respostas a estrutura semi-estruturada, mesmo que minimamente, indícios desta teoria em sua prática de ensino. Serão representados ao longo do percurso de análise de dados dentro de cada teoria, os três participantes da pesquisa como professores de Inglês (PI 1 e PI 2) e também o professor de Espanhol (PE).

Vejamos que **PI 1** segue as instruções presentes no livro didático do professor adotado no curso, enfatiza também o modelo nativo como “ideal” a ser seguido na prática da pronúncia. A professora usa de repetições de vocábulos em sala, o que poderia enquadrar dentro da perspectiva behaviorista, em que a mesma pronúncia das palavras e sentenças e os alunos repetem na tentativa de imitá-la, isto ocorre conforme podemos verificar na fala da professora por um período de tempo, no entanto, as repetições são deixadas de lado pela professora quando esta



verificar que os alunos não conseguiram atingir o nível por ela estipulado conforme o livro, e decide abandonar a prática de repetições por não querer “forçar” os alunos diante da inadequação da pronúncia e acreditar que o fator tempo será determinante para que eles ao longo do curso adquiram pronúncia evidenciada pelo material didático:

*“as instruções que agente recebe no material didático é de que agente deve tentar moldar a pronuncia ou passar a repetir pro aluno, repetir pra ele conseguir chegar mais próximo do ideal do falante nativo, mas quando eles não conseguem, eu vou deixando mais pra frente pra não forçar muito o aluno”.*

Partindo da fala da professora, mesmo que minimamente temos a utilização dos moldes behavioristas com as repetições, no entanto, os deixa e acaba por adotar outra estratégia de ensino, deixando para o tempo de estudo a tarefa de fazer com que o alunos adquiram a pronúncia “ideal”. Para **PI 2** as repetições são necessárias para se chegar a uma boa pronúncia da língua estudada, ressalta que a memorização de vocabulários pode ajudar os alunos no processo de aprendizagem, utiliza de reforço positivo e também negativo quando os alunos não respondem ao estímulo, a mesma reforça ao término de cada aula que os alunos devem estudar em casa as palavras novas que aprenderam como meio de memorização:

*“sempre trabalho repetições de palavras com meus alunos, especialmente, aquelas palavrinhas nova que vêm nas conversações do livro, depois aponto para as palavras na lousa digital para que eles sozinhos possam pronunciar, quando eles acertam digo: verygoodguys!!!, daí quando eles erram eu repito novamente e eles me acompanham falando mais alto a cada vez, as vezes parece um grito de guerra. Até que acertem não mudamos de página, pois eles precisam aprender a pronúncia das palavras, ao final da aula sempre falo para focarem em casa nas palavras que aprenderam em sala ou que tiveram mais dificuldade”.*

Já para o **PE** a maneira de ensinar pronúncia no espanhol é feita por meio de jogos e brincadeiras, ou seja, o professor usa o lúdico para alcançar seu objetivo, no entanto, ressalta que seus maiores esforços são de separar os sons do espanhol da língua materna dos alunos, as atividades de pronúncia baseiam-se em constantes séries de repetições para obter êxito:

*“eu brinco muito, com meus alunos, eu acho que a melhor forma de trabalhar pronúncia, então na primeira semana de aula eu dou muito ênfase através de repetições das letras do alfabeto, foco muito nesses fonemas que se diferenciam do Português, passo atividades pra que possam soletrar os nomes, sobrenomes, algumas palavras relacionada a nacionalidades, brinco muito comos livros, filmes, nomes de seriados, nome de artista que vem do espanhol que tenha esses fonemas que não existem no português.*

Notemos que apenas a **PI 2**, fala de questões ligadas ao reforço positivo e negativo com mais clareza, no entanto, percebemos em todos os participantes da pesquisa mesmo que minimamente o uso de repetições, memorização e a utilização de atividades que possam fazer com que o aprendiz gradualmente alcance o objetivo de aprender a pronúncia da língua estudada, aspectos que fazem com que os indícios encontrados de algum modo estejam ligados a teoria behaviorista.

## Hipótese<sup>5</sup> do *input* á luz das contribuições de Krashen

No livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, publicado no ano de 1982, Krashen reserva todo o capítulo II de sua obra, um espaço ao que ele intitulou de Teorias de ASL. Dentro deste, dividiu em cinco hipóteses sua teoria, a começar com a distinção que faz de aquisição e aprendizagem de segunda língua, em segundo aborda a hipótese de ordem natural, em terceiro discute a hipótese do modelo monitor, em quarto à hipótese do *input*<sup>6</sup> e por fim, a hipótese do filtro afetivo.

Krashen (1982 apud Krashen, 1978a; Stafford and Covitt, 1978; Kounin and Krashen, 1978b) explica que existem três tipos básicos em que falantes<sup>7</sup> podem ser classificados com relação ao que ele chama de "*Individual variation in monitor use*", em Português, traduzimos como "variação individual na utilização do modelo monitor", ou como preferimos adotar no nosso texto, hipótese do *Input*. Os tipos desta variação dividem-se em **usuários excessivos do modelo monitor** que são aqueles que tendem a monitorar excessivamente o *output* através de um controle consciente do conhecimento que detém da segunda língua, o que prejudica sua comunicação com os frequentes usos de auto-correções no meio de um contexto de fala fazendo com que a fluência deixe de seguir seu curso normal, devido, as constantes interrupções.

Cinco hipóteses são levantadas por Krashen (1982) como evidências que comprovam está hipótese segundo Krashen (1982, p. 22 apud Clark e Clark, 1977) que **a aquisição de primeira língua** por crianças ocorre sobre a hipótese do discurso cuidador<sup>6</sup> que o teórico explica que é:

As modificações que os pais e outras pessoas fazem quando se fala de crianças pequenas. A característica mais interessante e talvez o mais importante do discurso zelador para nós é que ele não é uma tentativa deliberada de ensinar a língua. [...] apontam, discurso zelador é modificado, a fim de facilitar a sua compreensão. Cuidadores falam de forma "mais simples" em um esforço para se fazer entender pela criança (KRASHEN, 1982, p. 22 tradução nossa).

A segunda evidência de **aquisição de segunda língua baseado em códigos simples** Krashen (ibid, p. 24) afirma que "a hipótese de *input* também é válido para aquisição de segunda língua. Em primeiro lugar, tal como apresentado anteriormente, o falante de segunda língua, criança ou adulto, é também um "adquirente", tal como a criança adquire a primeira língua". Cabe brevemente ressaltar que a todo tempo o teórico abarca o adulto em seus estudos em pé de igualdade com a criança, percebemos nesta uma tentativa de inclusão do adulto, que não costumamos ver com frequência acontecer em outras teorias tendenciosas a considerar apenas experimentos com crianças e a desconsiderar as contribuições de estudos com foco no adulto.

Krashen (1978) destaca que a terceira evidência de aquisição de segunda língua trata-se do **período de silêncio e da influência da L1**. O teórico postula que este período é "um fenômeno que é mais perceptível na aquisição de segunda língua criança" (KRASHEN, ibid, p. 26).

5 A noção de hipótese difere-se da de teoria, sob este enfoque VanPatten e Williams (2007, p. 2) explicam que esta "não une vários fenômenos; é geralmente uma ideia sobre um fenômeno único".

6 Este modelo e/ou hipótese como usamos para nomear este subtítulo também é conhecido como "modelo monitor" e "hipótese da compreensão", que segundo Paiva (2014, p. 27) ambos tratam de modelo de aquisição elaborado por Krashen, e que a autora faz uso em seu segundo capítulo de livro de todos simultaneamente, escolhemos apenas o do *input*, sem uma razão especial, apenas de escolha diante dos vários outros termos sobre o assunto.

7 O teórico utiliza o termo "caretaker speech", escolhemos traduzir e utilizar o termo "cuidador", o que remete a alguém que cuida, zela pelo outro de maneira a trazer o bem-estar, neste caso, como falamos de aquisição de língua, utilizamos o mesmo, por inferir que o adulto em contato com crianças pequenas tendem a modificar a forma de falar para que a criança compreenda a mensagem emitida.

A possível explicação segundo o teórico tanto para crianças quanto para adultos sobre este período está que ambos os falantes no que concerne a hipótese do *input* constroem estruturas na segunda língua quando estão na fase em que apenas escutam, isto é, suas competências linguísticas serão formadas através deste período e só depois de obterem estruturas suficientes nesta fase é que a habilidade de falasurge.

Na quarta evidência, temos de acordo com Krashen (1982) o apontamento das vantagens e desvantagens das regras na L2, começamos com as vantagens em que o falante utiliza uma transferência positiva ao usar regras da L1 que são idênticas a regras da L2, segundo Krashen (ibid, p. 27) “falante parece ter obtido algo de graça”, ou seja, sem muito esforço. O teórico aponta que mesmo havendo algumas divergências de regras da L1 e que o falante usa na L2, ocorrendo no uso incorreto de tal regra, “o falante ainda sai na frente ao conseguir se comunicar, mesmo que de forma incorreta” (KRASHEN, ibid, p. 27). A última evidência que foi intitulada por Krashen(1982) de **pesquisa em Linguística Aplicada** a hipótese de *input* está diretamente ligada ao “método de comparação”, isto é, experimentos.

Uma das duras críticas ao modelo monitor foi feita por McLaughlin (1987) que pauta sua crítica na ausência de maiores explicações por parte de Krashen sobre o processo consciente e inconsciente, dentre outras críticas do mesmo teórico estão às baseadas na definição de monitor seguida de questionamentos sobre a ordem natural, e falta de clareza sobre o *input* compreensível, o que demonstra que apesar dos esforços de Krashen em tentar provar a eficácia de seu modelo monitor na aquisição de segunda língua, algumas lacunas precisariam ser fechadas, principalmente, a respeito do que McLaughlin (1987) pontuou acima.

## Indícios de influências das hipóteses de Krashen

Buscamos verificar nos dados obtidos da entrevista semi-estruturada feita com os professores de língua (s) indícios que demonstrassem a presença de hipóteses elencadas por Krashen (1982) no processo de ensino e aprendizagem de pronúncia e comolidam com esta questão em sala de aula.

Para a **PI 1** o contato com diferentes tipos de atividades (*Input*) em sala tende a ajudá-los a aprenderem melhor a pronúncia, quando diz:

*“eu sempre que posso planejo aulas mais dinâmicas, trabalhando desenhos animados, filmes, as músicas são as melhores pela quantidade de minutos, porque não dá pra ficar a aula toda nas atividades extras e largar o livro, o conteúdo tem que ser dado é o que nos é cobrado, além disso, tudo eu procuro sempre falar o Inglês com eles, falar devagar para entenderem, mas quando não compreendem, eu desenho na lousa, imito ou aponto para que eles entendam sem usar o Português”.*

A **PI 2** evidencia que é importante a todo professor de língua (s) buscar saber as motivações que levaram seus alunos ao curso de idiomas, segunda ela isso ajuda no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, ajuda o próprio professor a alcançar o objetivo proposto por ela e pelo curso de idiomas, vejamos que aqui os aprendizes estão abertos a aprendizagem, cada um, movido por uma motivação, a aprendizagem da pronúncia é para uns considerada vital e para outros ela é algo necessária apenas para se comunicar razoavelmente bem.

*“sempre busco saber o porquê que eles querem aprender o Inglês, acredito que assim eu posso ajudá-los mais ainda, a maioria dos alunos do turno noturno são trabalhadores, então eles querem aprender a língua para prestígio profissional em suas empresas e outros para viajarem para outros países,*



*estes querem aprender bem a pronúncia para evitar falhas na comunicação, nos adultos a cobrança é maior por acertar. Os alunos dos turnos matutino e vespertino são geralmente crianças e adolescentes, estes querem aprender o Inglês para compreender músicas, filmes e séries, não percebo muito a urgência neles de aprender um boa pronúncia, eles dizem querer apenas compreender e ser compreendido”.*

Segundo o PE, os alunos tendem a ficar ao menos nas primeiras semanas em total silêncio, segundo ele o medo de passar por ridículo ou cometer erros faz com que haja uma espécie de bloqueio na comunicação oral desses alunos, mas que neste tempo eles ficam no estágio de monitoramento de como são pronunciadas as palavras e frases, e à medida que o tempo passa, ele começa a aprender e a sair do isolamento em que estava e começam a interagir mais com o professor e demais colegas em sala.

*“eu entendo que todo começo é difícil, e quando falamos de aprender outra língua, penso que não é diferente. Os alunos no início ficam quietinhos e só prestando atenção, eu até tento fazer com que eles se esforcem para falar, uns até tentam, mas tem sempre um ou dois alunos que não falam de jeito nenhum, eles ficam só olhando, nas atividades não participam, então eu converso para ver se eles estão entendendo e me respondem que sim, mas que preferem demorar mais um pouco só ouvindo, pegando as informações como eles dizem e que precisam tomar coragem para falar em sala, eu respeito, mas sempre converso em particular explicando que para melhorar o desenvolvimento eles devem falar tentando pronunciar as palavras e frases”.*

Na próxima seção, trataremos da teoria ASL de aculturação, modelo elaborado pelo pesquisador Schumann, no ano de 1978.

### **O modelo<sup>8</sup> de aculturação elaborado por Schumann (1978)**

O modelo urdido por Schumann (1978) tem suas bases estruturadas na teoria ASL de que esta pode ocorrer em âmbito de aprendizagem natural, sem que haja para isto instrução formal para que ela aconteça. O teórico aponta uma extensa lista de aspectos que favorecem a ASL, entre eles o teórico cita: ofator social, afetivo, personalidade, cognitivo, biológico, aptidão, pessoal, instrucional e insumo linguístico. De acordo com Schumann (1978, p. 28), a aculturação trata-se de uma “integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua-alvo”. Cabassa (2003, p. 128) sobre a definição do modelo apregoa que “a aculturação, na sua origem pode ser definida como mudanças de nível psicológico e social que o grupo e indivíduos experimentam quando entram num contexto cultural novo e diferente do seu”.

Perante as contribuições acima supramencionadas Paiva (2014, p. 51 apud Schumann, 1978) preconiza que “a aquisição é fruto da aculturação e que os aprendizes se localizam em um *continuum*”. Dentro deste pressuposto, o teórico tende a separar o modelo em questão em dois grupos: o primeiro alude sobre condições consideradas primordiais de inserção do aprendiz a atmosfera linguística do grupo de falantes da língua-alvo, já o segundo dedica-se ao modo pelo qual o aprendiz de ASL vê o falante nativo da língua em que é aprendiz, neste grupo, os seus valores e também estilo de vida da comunidade de fala da língua-alvo é considerado pelo aprendiz como um ideal que deve ser seguido para que haja a aquisição, essas são na visão do

<sup>8</sup> No que tange o conceito de modelo VanPatten e Williams (2007) dizem que “a palavra importante sobre o conceito de modelo resume-se aqui em ‘como’ [...] um modelo não precisa explicar o ‘por que’ assim como a teoria o faz (p.5, grifo da autora)”.

teórico, dois pontos arquitetônicos para a ASL bem sucedida.

Ainda com base nas contribuições de Paiva (2014, p. 52-53) a autora cita cinco fatores que podem vir a dificultar o contato entre o que Schumann chamou de “grupos sociais de línguas diferentes”. Dentre os quais estão: **os padrões de dominação**, referindo-se que um “grupo cultural ou politicamente dominante oferece resistência em aprender a língua do grupo social dominado, o mesmo ocorre em situação inversa”; **as estratégias de integração** pauta-se em “assimilação, preservação e adaptação”; o **fechamento** considera o “grau de compartilhamento de atividades sociais entre dois grupos (igrejas, escolas, clubes, espaços, recreativos, atividades artísticas, profissões e comércio)”; o fator **coesão e tamanho** versa que “grupos coesos e grandes acabam interferindo negativamente na aquisição, pois seus membros tendem a se manter separados do grupo da língua-alvo e interagir mais dentro de seu próprio grupo”; **acongruência ou similaridade** parte do princípio que “a aquisição será provavelmente facilitada se houver semelhança entre os dois grupos”; e por último, o **tempo de residência pretendido** focaliza que os aprendizes de determinado grupo pretendem ficarem mais tempo na área da segunda língua, é provável que desenvolvam mais contatos com o outro grupo. As variáveis afetivas de Schumann (1976; 1978) dividem-se em: **choque linguístico** que o conceitualiza como uma tentativa de falar a segunda língua em que os aprendizes geralmente sentem-se amedrontados ao falar a língua estrangeira, na qual é aprendiz por acreditar que assim farão papel de ridículo frente a outros aprendizes.

Confronta este comportamento com o das crianças que ao contrário dos adultos acabam por ver o processo de aprendizagem como uma grande diversão, dado que facilita segundo o teórico a aquisição de segunda língua, ao passo que os adultos só alcançaram o êxito a partir do momento que deixarem de pensar que passarão por ridículo e agirem como as crianças frente à aprendizagem. O **choque cultural** é definido por Schumann (1986, p. 383) como “uma ansiedade que resulta de uma desorientação encorajada pela entrada em uma nova cultura”.

A **motivação** envolve segundo o teórico as razões pelas quais o aprendiz quer adquirir a segunda língua. Este fator divide-se em duas: motivação integrativa e motivação instrumental. Segundo Gardner e Lambert (1977) na primeira o aprendiz tem o desejo de pertinência ao grupo da língua alvo, já a segunda diz respeito ao aprendiz que deseja aprender a língua para fins específicos (emprego ou prestígio). Por fim, **apermeabilidade do ego** é de acordo com as elucidações de Guiora (1972) uma “tentativa de explicar a habilidade de muitos aprendizes adquirirem a pronúncia igual à de um nativo na segunda língua, desenvolveu a permeabilidade do ego (p.6)”.

Em suma, Schumann (1978, p. 6) destaca que “se o choque linguístico e choque cultural não são superados e se o aprendiz não tem motivação suficiente e apropriada além da permeabilidade do ego, então ele não será aculturado e tampouco irá adquirir a segunda língua completamente”. A hipótese de aculturação foi por Schumann (1978) provada como o mais notável de seus estudos, o caso de um aprendiz de origem costarriquenha com faixa etária de 33 anos, oriundo de uma família de imigrantes latinos. As críticas a este caso de sucesso de Schumann foi contestado por Cook (1993) em que o teórico aponta que Schumann deliberadamente reuniu seus esforços de modo que focalizasse em Alberto (nome fictício dado ao aprendiz colaborador da pesquisa de Schumann) apenas o seu insucesso diante do processo de aprendizagem.

Ademais, as críticas em torno desta hipótese se fortaleciam na medida em que a ausência de informações mais consistentes a respeito das produções e dados que levassem em consideração a compreensão do aprendiz diante do processo foram surgindo cada vez com mais força.

## Indícios de aculturação na sala de aula de professores de língua(s)

Nas falas dos três professores participantes da pesquisa, notamos que os alunos para os quais eles lecionam aula, acreditam veementemente que só aprenderão uma boa pronúncia se

saírem de seus respectivos países de origem e forem morar por alguns meses fora. No que tange essa questão **PI 1** diz que:

*“para mim como professora de Inglês no Brasil, às vezes chega a ser frustrante. Ouço constantemente meus alunos em sala falando que só irão aprender de verdade quando passarem uma temporada fora do país, na maioria das vezes citam os Estados Unidos. Eu pronuncio uma palavra e alguns me pedem para ouvir como é dito no Inglês americano ou britânico, daí procuro online sites que tem a opção de pronunciar a palavra no sotaque indicado”.*

Quanto a **PI 2** os alunos têm essa crença em comum, acreditam que este tipo de pensamento acontece por termos ainda muito forte a influência e o reverenciar do nativo como modelo de “perfeição” a ser seguido para que se considerem “falantes competentes” da língua estrangeira que estudam. Vejamos que a professora destaca o seguinte a cerca do livro didático:

*“o que usamos já vem a pronúncia de algumas palavras e de como produzir alguns sons no Inglês, geralmente eu sempre toco o áudio do cd mesmo sabendo que eu poderia simplesmente falar a palavra, mas fico um tanto com receio dos alunos verem que minha pronúncia às vezes não é igual do livro, já ouvi na sala alguns alunos falarem que só aprenderão a pronunciar do jeito certo se forem viajar, isso causou em mim um bloqueio, já expliquei sobre pronúncias diferentes e que elas são aceitas desde de que haja a compreensão do que foi dito, mas eles insistem em evidenciar o nativo, o local onde é falada a língua como meio de conseguir uma perfeição que nem sei se existe”.*

Ocorre de forma diferente com o **PE**, por ser originalmente do Peru, os alunos têm outro comportamento no que se refere ao aprendizado de pronúncia do Espanhol. Nas palavras do professor é visível em sala o interesse de seus alunos em cruzar as fronteiras geográficas, quando destaca que:

*“alguns alunos até têm vontade de viajar e conhecer países latinos que falam espanhol, mas com relação à aprendizagem de pronúncia eles acreditam que como sou do Peru, eles vão aprender a falar corretamente e a pronunciar os sons como um nativo, no caso, eu. Mas, eu explico a eles para notarem como eu falo o Português, tem coisas que não se pronunciar e não é porque vivo aqui há alguns anos rodeado de brasileiros que aprendi perfeitamente, acredito que isto não exista, falo apenas que aprendi a me comunicar de maneira que as pessoas me compreendam e assim por diante”.*

Na seção seguinte, passaremos, a discussões sobre o conexionismo.

## **Conexionismo**

Dentro do vasto campo de abordagens que discutem as teorias ASL, o conexionismo apresenta-se pelo viés “de uma perspectiva computacional, isto é, tenta descrever o processo

cognitivo à semelhança de um computador” (PAIVA, 2014, p. 85). Em consonância, a autora supra destaca que teorias como esta “têm como suporte a linguística cognitiva, que vê a língua como fruto da experiência humana (a língua se constrói pelo uso e não por princípios inatos) e não separa a linguagem dos outros tipos de cognição, como o que envolve a visão, por exemplo”.

Uma rede conexionista, sob a contribuição de Ferreira Júnior (2005, p. 238), funciona como “uma arquitetura interna” e são “[...] construídas na forma de programas de computador”. Sob este enfoque citamos Waring (1996) que estipula três características dentro do modelo conexionista: a primeira delas fundamenta-se na hipótese de que arquiteturas conexionistas baseiam-se sob a mesma arquitetura que o cérebro humano; a segunda, o conceito de nós e redes são adotados em detrimento de sinapses e neurônios; e, por fim, a terceira característica trata do conhecimento armazenado nessas redes, sendo este associado a outros conhecimentos que foram previamente adquiridos, tanto na mesma rede quanto em outras.

Vejamos que neste ponto o conexionismo opõe-se a teoria de Chomsky de uma gramática inata presente na mente dos indivíduos, assevera por sua vez que a aquisição acontece por meio de processadores que funcionam como conexões entre os neurônios no cérebro. Segundo Plunkett (1998, p. 97), o principal objetivo da pesquisa conexionista “é identificar a natureza dos mecanismos dos processos fonológicos, semânticos e gramaticais”. Ellis (2003) percebe as vantajosas contribuições do conexionismo, em especial, sobre a ASL, quando diz que “as abordagens conexionistas sobre aquisição de língua investigam as representações que podem surgir quando mecanismos simples de aprendizagem são expostos à evidência de linguagem complexa” (ELLIS, 2003, p. 85).

Em suma, Bonilha (2007, p. 189) explica que os conexionistas “[...] procuram observar, através de uma rede neuronal, o que está acontecendo nesse processo que transforma um *input* em um *output* específico”. Mitchell e Myles (2004, p.121) explanam que “a mente humana está predisposta a buscar associações entre elementos e a criar elos entre eles”. Por fim, Rosa (2004, p. 17) não só confirma o grande valor do modelo conexionista, mas assevera que “não há mais espaço para que se explique a aquisição de linguagem somente pelas noções de estímulo e resposta”.

A seguir, trazemos, as falas dos professores participantes que de algum modo está conectado a abordagem em foco nesta seção.

## Indícios do conexionismo em atividades de pronúncia

No que concerne a corrente conexionista, os professores afirmam que sempre que possível procuram trabalhar os conteúdos a serem lecionados de modo que os alunos sejam expostos a atividades que fogem ao isolamento de regras gramáticas, aprendizagem de vocabulário, ensino de sons, ritmo e entonação descontextualizada. Para ambas as professoras de Inglês (PI 1 e PI 2) é importante trabalhar atividades cada vez menos isoladas em sala. O momento do planejamento é, talvez, o momento em que se tem mais controle do que levar para a sala de aula e como trabalhá-lo, no entanto, é sabido que mudanças ao longo das aulas podem e devem ser feitas para melhorar o processo de aprendizagem, mas fatores como tempo (carga horária cheia) e a falta das chamadas trocas de experiência entre os próprios colegas de profissão acabam por corroborar negativamente para a retirada do isolamento de conteúdos que muitas vezes vêm estampados nas páginas dos livros didáticos que utilizam em contexto de sala de aula.

Notemos que a maneira com a qual o livro do professor vem impresso com planos de aulas prontos e a forma como o professor é instruído a fazer isso ou aquilo tem cada vez mais tornado o processo de ensino mecânico. Por outro lado, a escassez de tempo para planejar atividades que fuja a esta característica e cumprimento dos prazos para o término do curso acabam por não lhes tornar viável a tarefa de aprofundar o que é aprendido em sala.

Nas palavras da **PI 1** atentamos que seu relato trás uma volta de sua situação quando ainda era aluna e depois como professora:

*“nem quando eu era aluna eu gostava deste tipo de ensino formal, que isola conteúdos e os trabalha assim, dizendo que desta maneira a gente aprende melhor. Quando me tornei professora de língua (s), procurei não repetir as velhas práticas, e tentar na minha sala de aula buscar meios de fazer com que os alunos aprendam fazendo uso de diversas ferramentas na maioria disponível na internet que possam fazê-los correlacionar o que está sendo estudado com uma situação de uso, um bom exemplo é ensinar pronúncia com base em músicas, seleciono geralmente alguns estilos de músicas (rock, pop, country entre outras) e mostro como a pronúncia é feita, acho legal também selecionar entrevistas que tenham como convidados pessoas de diferentes países”.*

**PI 2** evidencia alguns meios que utiliza em sala que visa facilitar a conexão do aprendizado de pronúncia e situações do cotidiano como notícias:

*“uma boa maneira que considero para ensinar pronúncia é buscar meios com que eles ouçam diferentes tipos de pronúncia, em especial, de pessoas com nacionalidades diferentes para que os alunos possam aprender mais ainda e treinarem sua habilidade ouvir, isto por meio de vídeos em canais de internet como o youtube, lá tem muitas entrevistas, vários programas gravados e os próprios filmes. Geralmente este estímulo é para fazerem fora da sala de aula, pois o tempo para terminar o livro é limitado, então, não posso trazer atividades extras com frequência para ajudá-los”.*

Para o PE por suas turmas serem formadas basicamente por alunos que também são trabalhadores, ele não consegue trabalhar mais do que é oferecido no plano de aula do livro didático utilizado em sala de aula, ficando os alunos condicionados muitas vezes a aprendizagem de conteúdos isolados.

## **A teoria sociocultural**

A teoria sociocultural está diretamente ligada ao que pregoa Vygotsky em seus estudos a respeito do desenvolvimento da linguagem. Corroborando Paiva (2014, p. 128) ao falar da teoria vygotskiana apresentando aquelas que foram de maior relevância nas pesquisas do psicólogo russo, a começar expondo que “não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico social”, tendo em vista que se considera que ambos são indissociáveis, a autora cita Swain, Kinner e Steinman (2011, p. 2) ao defenderem que os seres humanos discorrem “através da criação e do uso de ferramentas mediadoras”. Nesta perspectiva, a linguagem recebe “o papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação” (PAIVA, 2014, p. 128).

Ao dissertar, Ratner (2002) sobre esta teoria segundo as contribuições de Lantolfe Thorne (2007, p. 201) a mente humana e o seu funcionamento “é um processo fundamentalmente mediado, organizado por artefatos culturais, atividades e conceitos”. Dentro deste enfoque, os artefatos culturais podem segundo Paiva (2014) ser de duas origens – físicos e simbólicos – os considerados instrumentos de mediação físicos recaem sobre, os quais, seres humanos fazem uso cotidiano para algum fim, tais como “martelo, faca, celular, livro e etc (p.128)”. Já os que julgam por instrumentos simbólicos, a mesma autora cita que estes podem ser um “sistema numérico, código Morse, a própria linguagem humana etc”. (p. 128).

A **mediação** é explicada na teoria vygotskiana levando em conta que o processo de aprendizagem é mediado e que o interagir com diferentes pessoas e o contato com artefatos



culturais que citamos anteriormente entre outros, findam por oportunizar mudanças significativas na maneira pela qual, crianças aprendem. Na concepção de Lantolf (2011) o conceito de mediação é vista como uma “criação e o uso de meios auxiliares artificiais para agir- física, sociale mentalmente” (p. 25).

Sob este pressuposto, Vygotsky (1978, p.55) afirma que “a função da ferramenta é servir de condutora da influência humana sobre o objeto da atividade; ela é orientada externamente e deve gerar mudanças nos objetos”. Para fecharmos esta parte da teoria sustentada pelo psicólogo russo, citamos novamente Lantolf (2000, p.1) que reafirma que a mediação é algo vital a mente de cada ser humano, e perfaz dizendo que “os homens não agem diretamente no mundo físico, mas, em vez disso, contam com ferramentas nas atividades de trabalho, o que nos permite mudar o mundo”.

A **Zona de desenvolvimento proximal** (doravante ZDP) é conceituada por Vygotsky (1978, p. 86) como um distanciamento entre “o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes”. O mesmo teórico postula que para a aprendizagem de crianças “o auxílio de outras pessoas poderia ser um melhor indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que elas podem fazer sozinhas (VYGOTSKY, 1978, p.85)”. A importância do outro no processo de aprendizagem é no que concerne à teoria é primordial. Desta maneira, conforme Vygotsky (1978, p. 87) a ZDP não só se encarrega “[...] do que já foi alcançado, mas também o que está em processo de amadurecimento” na aprendizagem da criança.

Sobre a ASL Lantolf (2002) traz considerações sobre o conceito do que ele nomeou de mediação do especialista, mediação por pares e pela autmediação. Sobre a **mediação do especialista** o teórico explica que por meio de estágios, o especialista tem por tarefa fazer a mediação na ASL explicitamente até o momento em que sua ajuda seja percebida de forma sutil, portanto, a frequência da mediação diminui na medida em que ao aprendiz faz uso da LE de maneira adequada. A **mediação por pares** refere-se a atividades, tarefas ou qualquer tipo de produção feita em ambiente de sala de aula e em conjunto com o outro (colegas, professores e etc.), isto é, a aprendizagem de língua (s) ocorre por meio de um trabalho colaborativo. No que tange a **autmediação**, Lantolf (2002) desenvolve-se no que o teórico chama de fala privada, ou seja, acontece quando o aprendiz interroga-se a si próprio e por vezes tende a manter conversas consigo mesmo.

## Indícios da teoria vygotskiana na sala de aula de língua(s)

Na fala dos professores é possível verificar que a mediação é primordial para a aprendizagem da pronúncia, quer seja com um material didático diversificado, cujo, aluno tem acesso ou com atividades em sala, que corroborem para que a mediação sirva de ajuda para o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem.

Ressalta **PI 1** que o livro lhe dá orientações para realizar as atividades e de como trabalhar as habilidades orais, vejamos:

*“primeiro devemos colocar o áudio para que os alunos ouçam a conversação, mas sempre peço o seguinte para meus alunos, que fechem os livros e façam o máximo de silêncio para que possam tentar compreender o que está sendo dito. Após este momento, abro uma página na lousa digital e começo a perguntá-los em Inglês sobre o que estava sendo falado no diálogo e vou anotando as ideias principais, depois de algum tempo é possível perceber o quadro lotado de palavras, peço para que eles comentem em forma não mais de palavra, mas de frase para fazê-los iniciar uma conversa, depois de alguns minutos conversando peço que abram os livros e então acompanhem o áudio lendo em seus livros, ao final eles percebem que muito do que falaram inicialmente era o que*

*de fato estava sendo tratado no texto, eles sempre ficam felizes por acertarem”.*

PI 2 em suas aulas diz alterar as informações das atividades orais que o livro didático fornece:

*“no momento de praticarem os diálogos do livro, mudem as informações e falem de informações próprias, além deste tipo de atividade, sempre troco as duplas, a primeira conversação eles escolhem seus parceiros, na segunda eu faço a escolha, principalmente colocando alunos com mais dificuldade para trabalharem com outros com mais facilidade, assim eles vão se ajudando, este tipo de abordagem tem funcionado bem nos quase dois anos que estou trabalhando no curso de idiomas”.*

O PE explica que em suas aulas ocorre com frequência a mediação do professor especialista, mas enfatiza que é importante também oportunizar aos alunos um espaço na aula.

*“sempre tenho o controle das atividades de pronúncia, pois sinto que os alunos necessitam muito de alguém para direcioná-los. Percebo em sala alguns alunos que se destacam com relação à habilidade oral daí os convido a serem meus monitores naquela aula, sempre troco de monitores para dar oportunidade a todos, serve este tipo de atividade como estímulo para os outros melhorarem”.*

Após as apresentações de algumas das teorias ASL mais conhecidas e os indícios de suas utilizações em sala de aula de língua (s), passemos as considerações finais deste trabalho.

## Considerações Finais

Debruçamo-nos ao longo do texto sobre as mais expoentes teorias ASL na literatura. Serviu-nos de grande valia para entendermos o que vem sendo pesquisado e discutido na área ao longo de décadas e o que culminou nesta tentativa de entrecruzar o que trazem cada uma delas de significativo e o modo como é feito o ensino de pronúncia nas vozes dos professores colaboradores da pesquisa a cerca da temática averiguada.

Factível em um breve panorama histórico é que tivemos desde a década de noventa até os anos dois mil acompanhamos o surgimento de diversas propostas de ensino de pronúncia e neste espaço de tempo as que conjecturamos de maior relevância são as propostas por Underhill (1994) com a publicação do livro *Sound Foundations*, Dalton e Seidlhofer (1994) na obra *Pronunciation*, Morley (1994) surge no mesmo ano com o lançamento do livro *Pronunciation Pedagogy and Theory*, posteriormente Pennington (1996) escreve o livro *Phonology in English Language Teaching*, após um ano desta publicação Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1997) divulgam seus estudos no livro intitulado *Teaching Pronunciation*, posteriormente Jenkins (2000) surge no campo das propostas de ensino de pronúncia com o livro *The Phonology of English as an International Language*.

É notório, nestas propostas de ensino de pronúncia, que apenas citamos sem adentrarmos de maneira mais profunda em seus escopos que o foco de tais propostas encontram-se voltadas exclusivamente ao professor de língua (s), o que nos leva a inferir que a forma de ensinar a pronúncia foi para os teóricos supramencionados uma inquietação onde seus esforços culminam em nada mais do que servir de suporte ao professor, isto é, trata-se de um material voltado à formação (inicial e ou continuada) de professores de língua (s) para o ensino de pro-

núncia.

Conjecturamos que a relevância do presente estudo dá-se pela primeiramente por fazermos um levantamento teórico de algumas das principais teorias ASL e por meio deste lançarmo-nos numa investida busca por indícios do que poderia ser associado o ensino de pronúncia em sala de aula de língua (s), haja vista que alguns estudiosos tendem neste esquisito evidenciar apenas o ensino e aprendizagem de língua (s) em geral, no nosso caso, concentramo-nos em trilhar este percurso lucubrando sobre a habilidade oral, isto é, a pronúncia.

A investida deste estudo fez deste um percurso inicial a ser trilhado futuramente com mais profundidade e que dará origem a outra pesquisa em que se pretende alvitrar uma proposta de ensino de pronúncia pensando no que fora obtido preliminarmente com estes dados iniciais, no entanto, a proposta que se pretende fazer será baseada no que promulga a perspectiva ILI por acoplar melhor uma ideia de inclusão em que as variantes são consideradas e não só a referência do nativo como padrão a ser seguido. Ademais, ao nos propormos saber como é feito o ensino de pronúncia sob a luz das teorias apresentadas quisemos evidenciar que o processo de ensino e aprendizagem de pronúncia estabelece-se sob um viés complexo em que é preciso safar-se de um ensino reducionista que só tende a isolar e mecanizar (repetições de sons e frases) o processo de ensino.

Com base neste pressuposto, acreditamos que as implicações para o ensino de pronúncia estão no que cada teoria ASL apresentada e/ou propostas de ensino tem a oferecer de arcabouço não só de cunho teórico, mas também prático para que este professor de língua (s) que carece de um olhar mais atento sobre suas necessidades no âmbito de sala pode ser ver amparado a ir adiante à sua prática de modo a oferecer mais a seus alunos e a ele mesmo por meio de capacitação. Pudemos constatar por meio dos relatos dos professores o quão difícil é a tarefa deste ofício de ensinar a pronúncia em âmbito de sala de aula de língua (s), visto que apesar de duas professoras serem habilitadas e licenciadas a ensinar Língua Inglesa, isso não as privilegiou, em nenhum momento, com relação ao ensino de pronúncia, pois a formação inicial que tiveram fora insuficiente para dar-lhes maior suporte nas suas práticas docentes.

Já com relação ao professor de Espanhol por ter formação em outra área que não de ensino de língua (s), ou seja, Língua Espanhola, as dificuldades enfrentadas por ambos são igualmente preocupantes por percebermos que a formação que teve teórico-prática e/ou tão somente prática (caso do professor de espanhol, por ser falante da língua que ensina) não foi o suficiente para lhes trazerem algum apoio no trato diário com o processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Cabe, aqui, evidenciar sobre os excertos das falas dos professores de Língua (s) participantes em nossa pesquisa, mesmo que minimamente, demonstraram que nossa tentativa foi válida, pois conseguimos indícios das teorias ASL apresentadas ao longo deste estudo no entrecruzamento das mesmas com o ensino de pronúncia. Além disso, acreditamos que com a exposição desses indícios encontrados nas teorias ASL, o leitor acabe por perceber que as contribuições de cada uma das teorias podem ser somadas de modo a cooperar para uma metodologia de ensino de pronúncia regada de possibilidades, e, sobretudo que havendo tempo e condições para tal, o professor de língua (s) possa escolher adaptar o que de contribuição cada uma das teorias trazem para as atividades que visa desenvolver em sala, de modo, a enriquecer suas aulas.

## Referências

BONILHA, G.F.G. Aquisição dos ditongos orais decrescentes: contribuições da Teoria da Otimidade. *Letras de Hoje*. v. 42, p. 151-162, 2007

CABASSA, L. J.; **Measuring Acculturation: Where we are and where we need to go.** *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol.25, n.2. Maio, pp. 127-146.

CLARK, H. and CLARK, E. **Psychology and Language**. New York. Harcourt, Brace, Jovanovi-

ch.1977.

COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. Nova York: St.Martin's Press, 1993.

CRUZ, N. C. **Foreign accent variation due to styles hifting: a small scale studywithbrazilian speakers of english**. Uniletras, n. 23, Dec. 2001.

CRYSTAL, D. **English as a second language**. 2. ed. Cambridge: CambridgeUniversity Press, 2003. 212p.

ELLIS, N. Emergentism, Connection is mand Language Learning. **Language Learning**, v. 48, n.4, p. 631-664, 1998.

Constructions, Chunking and Connectionism: The emergence of Second Language Structure. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. **The handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003, p.63-103.

FERREIRA JÚNIOR, F.G. Uma interlíngua conexcionista. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n.2, p. 247-231, 2005.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning**. Rowley: Newbury House, 1972.

GUIORA, A. Z.; BRANNON, R. & DULL, C.Y. Empathy and second language learning. **Language learning** 22 (1), 1972.

HILL, W. F. **Learning—Survey of psychological interpretations**. 5 ed. New York, Harper Collins Publishers. p.257, (1990).

HYMES, D. "On communicative competence". In Pride, J.B.; Holmes, J. **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguinpp. 269–293, (1972).

\_\_\_\_\_. Interlanguage. *International review of applied linguistics*, v. 10, p. 209-231.1972. apud MURCIA, Marianne Celce, BRINTON, Donna M., GOODWIN, Janet M. **Teaching pronunciation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KRASHEN, S. D. The monitor Model for Second – Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. (org.). **Second-language Acquisition & Foreign Language Teaching**, Washington: Center for Applied Linguistic, 1978, p. 1-26.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Prentice Hall, 1981.

KOUNIN, T. and KRASHEN, S. **Approaching native speaker proficiency fromtwo different directions**. In: Blatchford, C. and Schachter, J. (eds.) *On TESOL '78: EFL, Polices, Programs, Practi-*ces, Washington: TESOL. pp. 205- 212, 1978.

LANTOLF, J. P **The Socialcultural Approach to Second Language Acquisition: Socialcultural Theory, Second Language Acquisition, and Artificial L2 Development**. In: ATKINSON, D. (Org.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Londres/Nova York: Routledge, 2011, p. 24- 47.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Socialcultural Theory and Second Language Learning. In: van PAT-TEN, B; WILLIAMS, J. (orgs.) **Theories in Second Language Acquisition**. Mahwah: Lawrence

Erlbaum, 2007, p. 201-224.

LEFRANÇOIS, G. R. **Psychological Theories and Human Learning**. Monterey. Cal, Brooks/Cole Publishing Co., 1982 (2 ed.).

MACKAY, S. L. **Teaching English as an international language: thechile ancontext**.ELT journal, v. 57, n. 2, p. 139-148, Apr. 2003,

McLAUGHLIN, B. **Theories of Second - Language Learning**. Londres: Arnold, 1987.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. Londres:Arnold, 2004.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. R. **The use of the mother tongue in the foreign language classroom of the Great Florianópolis (SC) region: A study of state school teachers' perceptions**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 200 p.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. de H. **Teorias de Aprendizagem**. Textointrodutório. Porto Alegre : UFRGS, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. 1 ed. – São Paulo: ParábolaEditoria, 2014. 200p.

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

PLUNKETT, K. Language Acquisition and Connectionism. In: PLUNKETT, K.(Org.) **A special issue of the Journal Language and Cognitive Processes**, v. 3, n. 2/3, p. 97-104, 1998.

RAJAGOPALAN, K. **The concept of 'World English' and its implication for ELT**. ELTjournal, v. 58, n. 2, p. 111-117, Apr. 2004.

RATNER, C. **Cultural Psychology: Theory and Method**. Nova York; Kluwer/Plenum, 2002.

ROSSA, C. R.; **O Paradigma Conexionista**. In: ROSSA, A. ; ROSSA, C. (Orgs.) Rumo àPsicolinguística conexionista. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SWAIN, M.; KINNER, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural Theory in Second Language Education: Na Introduction Through Narratives**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

SCHUMANN, J. H. **Second Language Aquisition: The Pidiginization Hypothesis**. **Language Learning**, v. 26, n. 2, 1996.

WARING, R. Connection is mand Second Language Vocabulary. **Temple University Japan Occasional Papers**. Osaka, 1996. Disponível em: <http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/bibs/vocab/connect.html>. Acesso: 12 jan. 2016.

WIDDOWSON, H. G. **The ownership of English**. TESOL Quarterly, v. 28, n. 2, p.377-389. 1994.

WATSON, J. **Behaviorism**. Chicago: The University of Chicago Press, 1930.

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



WATKINS, M. A.; SILVEIRA, R.; KOERICH, R. D. (Orgs.). **The Acquisition of Second Language Speech: Studies in Honor of Professor Barbara O. Baptista**. Florianópolis: Insular, 2010.

Recebido em 27 de agosto de 2020

Aceito em 19 de março de 2021