

A PRONÚNCIA NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: CRENÇAS E PRÁTICAS DO PROFESSOR

PRONUNCIATION AND EFL YOUNG LEARNERS: TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES

*BETTONI, Melissa¹
CAMPOS, Fernando Rosseto Gallego²*

Resumo: O objetivo deste estudo foi investigar as crenças e práticas de professores de inglês para crianças em relação à pronúncia e o impacto causado por uma disciplina de fonética e fonologia da língua inglesa com uma abordagem de ensino de pronúncia nestas crenças e práticas. Vinte e um professores responderam questionários com perguntas abertas e fechadas no começo e no fim do curso. Uma análise qualitativa foi conduzida e os resultados indicaram que os informantes consideram que o ensino e o estudo da pronúncia são importantes e mostrou que ainda há necessidade de estudar e discutir como a pronúncia pode ser abordada nas aulas de inglês para crianças. O curso teve impactos positivos reduzindo o medo da pronúncia e promovendo um aumento na frequência das aulas nas quais a pronúncia é abordada.

Palavras-chave: Ensino de pronúncia. Ensino de crianças. Ensino de língua inglesa. Formação de professores. Crenças de professores.

Abstract: The present study aimed at investigating teachers of young EFL learners' beliefs and practices regarding pronunciation and the impact triggered by an in-service teacher course in phonetics and phonology of English with a pronunciation teaching approach on these beliefs and practices. Twenty-one in-service teachers answered pre and post course questionnaires with closed and open questions. A qualitative analysis was carried out and the results indicated that teachers of young EFL learners consider pronunciation an important skill to be studied and taught and showed that there is still need to study and discuss how pronunciation can be approached in a young EFL learners' classroom. The course had positive effects in reducing fear of pronunciation and promoting an increment in the frequency of pronunciation teaching.

Keywords: Pronunciation teaching. Young EFL learners. English teaching. In-service teacher education. Teacher beliefs.

INTRODUÇÃO

O que o professor de inglês para crianças pensa sobre o ensino/estudo da pronúncia? Será que ele considera pronúncia algo importante? Pretendemos no presente estudo identificar as crenças e práticas relacionadas à pronúncia do professor de língua inglesa para crianças focando no professor brasileiro ensinando inglês como língua estrangeira. Borg (2011) define

1 Doutora em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), Coordenadora da pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Inglesa e Professora no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) no câmpus Chapecó, mebettoni@gmail.com

2 Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2009), Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela UFPR e Licenciado e Bacharel em Geografia pela UTP, Coordenador do Núcleo de Educação a Distância e Professor no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) no câmpus Chapecó, fgallego@gmail.com

REVELLI v.9 n.4. Dezembro/2017. p. 1-20. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Ensino e formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças.

crenças como “proposições que indivíduos consideram verdadeiras e que são frequentemente tácitas, têm um componente avaliativo e afetivo forte, fornecem base para ação e são resistentes à mudança” (p. 370-371). Enquanto Kagan (1992) avalia que as crenças são provavelmente as medidas mais claras do crescimento profissional de um professor, outros autores apontam que muitas vezes as crenças de um professor e suas práticas são contraditórias (e.g., BORG, 2003; TAMIMY, 2015). As crenças de um professor em relação a métodos, objetivos, abordagens e papéis na sala de aula são baseadas em suas experiências prévias como aluno e como professor (SHAH; OTHMAN; SENOM; 2017), mas suas práticas tendem a ser adaptadas às situações às quais está sujeito. Uma disciplina de Fonética e Fonologia de Língua Inglesa em um curso de pós-graduação *lato sensu* nos permitiu contribuir com uma “experiência prévia como aluno de pronúncia” para os professores de inglês para crianças e, assim, buscamos investigar o impacto que esta oportunidade teve em suas crenças e práticas em sala de aula. A fonologia neste curso foi abordada principalmente por meio de metodologias de ensino de pronúncia (BURGESS; SPENCER, 2000).

Primeiro apresentaremos algumas considerações sobre o ensino de pronúncia para crianças, um breve histórico sobre a oscilante importância atribuída ao ensino da pronúncia e a relevância do estudo da pronúncia e da fonologia para o professor de inglês para crianças. Em seguida, buscaremos entender quais foram os impactos do curso nas suas crenças e práticas em relação à pronúncia. Com esse estudo pretendemos responder as seguintes questões de pesquisa.

1. Qual a percepção de professores de inglês para crianças sobre sua pronúncia e sobre o ensino da pronúncia?
2. Qual impacto que o curso teve sobre suas crenças e práticas?

A importância da pronúncia para professores de inglês para crianças

Pinter (2012) afirma que conhecendo o perfil, necessidades e interesses do aluno e buscando superar adversidades, o professor pode encontrar maneiras de incentivar as crianças a se arrisquem em um ambiente no qual elas se sintam seguras e construam sua competência na língua alvo (p.106). Para isso, o professor deve aproveitar as oportunidades de aperfeiçoamento e desenvolver todo o seu potencial. O professor de crianças não pode ser aquele cujo conhecimento na língua-alvo é o menor, mas aquele que tem mais afinidades com o trabalho com crianças, pois independentemente da faixa etária ou do nível de proficiência

dos estudantes, o professor deve dominar o conteúdo e a didática. Para ensinar uma língua estrangeira para crianças, é necessário “uma combinação de habilidades de ensino com uma forte base educacional sobre desenvolvimento infantil e psicologia de aprendizagem” (ENEVER, 2011, p.25).³

O termo “crianças” tem uma abrangência muito grande e por isso, pensando no estudo da língua estrangeira, Pinter (2012) separa as crianças em dois grupos de acordo com a faixa etária – um grupo de 2 a 7 anos de idade e outro de 8 a 12 anos de idade. A autora lembra que as mudanças cognitivas e psicológicas são graduais e não é possível determinar um ponto específico no qual uma alteração pode ocorrer. No geral, as crianças no grupo de 2 a 7 anos tendem a depender mais da memória, focar na oralidade, dirigir atenção para um único aspecto das tarefas, ter dificuldade para se autoavaliar, ter amizades aleatórias ou baseadas na proximidade, apresentar dificuldades para controlar suas emoções, ser muito motivadas, possuir autoimagem positiva e otimismo em relação à aprendizagem, compreender menos sobre o funcionamento da língua e possuir menor competência em sua língua nativa (PINTER, 2012, p.107). Conforme a criança vai ficando mais velha, ela passa a depender mais da análise do que da memória, transfere o foco para a escrita, foca em mais de um aspecto de uma tarefa, consegue se autoavaliar, passa a basear suas amizades na confiança, no apoio e interesses comuns, perde gradualmente a motivação, começa a comparar-se aos outros diminuindo sua autoimagem e otimismo, fica mais consciente de como funcionam as línguas e se torna mais competente na sua língua materna (PINTER, 2012, p.107).

Um importante aspecto da cognição das crianças mencionado por Pinter foi a preferência pela oralidade. Quanto mais nova a criança, maior a dependência da oralidade e desde pequenos precisam de um professor que tenha pronúncia adequada e inteligível. Mesmo quando a preferência passa da oralidade para a produção e compreensão escritas, a consciência fonológica e a relação grafema-fonema devem ser utilizadas em benefício da aprendizagem da língua alvo (JOHNSON; TWEEDY, 2010; BELTRÁN-HERRERA; ANDRADE-CHÁVEZ; ÁLVAREZ-ROJAS, 2016; SHEA, 2017). Um professor de língua inglesa com pronúncia adequada e conhecimento para intervir para que a criança também alcance esse nível de pronúncia é fundamental.

Historicamente, o valor atribuído à pronúncia no ensino de uma língua estrangeira tem oscilado conforme métodos e abordagens de ensino entram e saem de moda. Há quem

3 Para uma revisão sobre a legislação do ensino de inglês para crianças no Brasil e sobre a carência de preparo para o ensino de inglês para crianças na graduação veja Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017).

diga que a pronúncia é a Cinderella do ensino de línguas, sempre negligenciada enquanto deveria estar sob os holofotes (KELLY, 1969 *apud* BRINTON, 2012). A percepção dos professores de língua estrangeira sobre o valor e o papel da pronúncia tem oscilado junto com os métodos.

Entre as décadas de 1840 e 1940, o método baseado na gramática e tradução prevalecia e a pronúncia era relegada. Por volta de 1900 surgiu o Método Direto e outras abordagens naturalísticas cujo foco era na oralidade e a pronúncia era ensinada através da imitação e da repetição. O Audiolingualismo dominou as décadas de 1940 a 1960 e considerava qualquer desvio na pronúncia um erro grave que necessitava de correção imediata. A partir da década de 1970 diferentes abordagens comunicativas dominaram o cenário. Nos anos de 1970 o foco na pronúncia era pequeno, mas a partir de 1980 o foco passou do nível segmental (e.g., fonemas) enfatizado no audiolingualismo para o nível suprasegmental (e.g., ritmo, entonação, acentuação, grupos de significado). O advento de abordagens comunicativas e baseadas em tarefa na década de 1990 começou a valorizar a inteligibilidade e a compreensibilidade em detrimento de soar como um nativo. Brown (2011) chama o período após o ano 2000 de Era Pós-Método na qual superamos a obsessão por um método específico.

Acreditamos que devemos estar preparados para abordar pronúncia de diversas maneiras e escolher a abordagem ou técnica que se adapte melhor ao objeto e ao aluno. O professor precisa estudar: (1) pronúncia para melhorar sua proficiência e inteligibilidade; e (2) metodologias e técnicas de ensino de pronúncia para fazer escolhas no momento de ensinar. Vários estudos provam a eficácia da instrução explícita da pronúncia em sala de aula (SILVEIRA; ALVES, 2009).

Segundo Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010) o conhecimento sobre pronúncia que o professor de uma língua estrangeira precisa possuir pode estar dividido em três grupos: base sólida de conhecimento sobre elementos de pronúncia, diagnóstico de possíveis dificuldades de pronúncia advindas de transferência da língua materna, e conhecimento sobre as prioridades pedagógicas. A comparação entre a língua materna e da língua-alvo como um dos previsores de erros é comprovada empiricamente (e.g., BETTONI; GALLEGO-CAMPOS, 2015; BETTONI-TECHIO, 2005) até mesmo com crianças brasileiras com idade média de 5 anos como demonstrado por Arantes (2007) estudando plosivas em posição de coda.

Segundo Burgess e Spencer (2000, p. 193) é “base teórica de boa prática no ensino da pronúncia, permitir que o aluno-professor compare a fonologia da língua materna com a da língua alvo antecipando as prováveis dificuldades de seus alunos”. A criança tem acesso às regras do sistema fonológico de sua língua materna antes mesmo de conseguir produzir suas primeiras palavras por volta de 12 meses (SWINGLEY, 2008). Assim, crianças de 2 ou 3 anos que começam aulas de inglês na educação infantil ou em cursos de idiomas já usam a fonologia do português do Brasil quando estão aprendendo vocabulário e estrutura da língua; no entanto, as regras da fonologia da língua estrangeira podem ser facilmente adquiridas dependendo apenas da qualidade do *input* e da intervenção do professor. Este deve escolher como abordar pronúncia e selecionar recursos didáticos tendo como base, entre outros, as preferências das crianças pelo *input* melódico de músicas, poemas e rimas (ALISAARI; HEIKKOLA; 2017).

IMPACTOS NAS CRENÇAS E PRÁTICAS RELACIONADAS À PRONÚNCIA

“A formação de professores terá um maior impacto nas suas práticas se também impactar em suas crenças” (BORG, 2011, p. 370). Concordando com esta afirmação, analisando os estudos acerca de crenças de professores brasileiros de inglês sobre a pronúncia de língua inglesa (ALBINI; KLUGE, 2011; BUSS, 2016) e constatando a necessidade de aperfeiçoamento da pronúncia e do conhecimento fonético e fonológico do inglês de professores brasileiros de inglês para crianças, conduzimos um estudo sobre os possíveis impactos da formação nas crenças e práticas deste público.

Informantes

Os informantes da pesquisa foram 21 professores brasileiros de língua inglesa como língua estrangeira para crianças de um universo de 28 matriculados (28 vagas) na disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa do curso de pós-graduação *lato sensu* gratuito em Ensino de Língua Inglesa do Instituto Federal de Santa Catarina em Chapecó. Sete professores não foram contabilizados no estudo por não ensinarem crianças. Dos vinte e um informantes, dois (9,52%) ensinam crianças de 3 a 12 anos; quatro (19,04%) ensinam exclusivamente crianças de 7 a 12 anos; oito (38,09%) ensinam crianças a partir de 7 anos de idade, adolescentes e adultos; e, sete (33,33%) ensinam crianças a partir de 3 anos de idade,

adolescentes e adultos. Dezenove informantes (90,47%) eram mulheres e dois (9,52%) eram homens. As idades variaram de 22 a 48 anos e experiência como professor de inglês de 2 a 22 anos. Onze professores (52,38%) atuavam exclusivamente na escola pública, três (14,28%) na escola pública e em cursos de idiomas, dois (9,52%) em escolas particulares e cursos de idiomas, um (4,76%) apenas em escola particular e quatro (19,04%) apenas em cursos de idiomas. Dezoito informantes (85,71%) afirmaram já terem estudado pronúncia de língua inglesa anteriormente – sendo dois (9,52%) em países onde o inglês é a língua nativa. Oito informantes (38,09%) afirmaram terem estudado pronúncia de língua inglesa na universidade durante a graduação, o que difere do índice de 65% encontrado por Abini e Kluge (2011). Esta diferença pode ser explicada devido ao estudo de Albini e Kluge ter tido como informantes professores que atuam na capital paranaense e a maioria de nossos informantes terem estudado no interior catarinense.

Instrumentos para a coleta de dados

Os informantes responderam dois questionários. Ambos apresentavam perguntas exclusivamente em português a fim de facilitar a compreensão. O primeiro questionário continha 13 perguntas (8 objetivas e 5 abertas) que investigavam crenças sobre sua própria pronúncia e sobre o ensino da pronúncia bem como a prática na sala de aula. O segundo questionário continha 20 questões (14 objetivas e 6 abertas), sendo cinco repetidas do primeiro. As demais eram relacionadas à possível mudança de crença e ao que acreditavam ser a reação dos seus alunos diante da pronúncia. Os questionários foram aplicados com a finalidade de (1) coletar dados para uma maior compreensão das realidades e crenças dos professores de inglês de crianças possibilitando intervenções que auxiliem os professores em formação e os em exercício; (2) auxiliar na avaliação da própria disciplina e compreender qual foi seu impacto nas crenças e práticas dos professores; e (3) diagnosticar o que deve ser trabalhado nas próximas disciplinas. Apenas as questões mais relevantes para este estudo serão discutidas devido às restrições de espaço.

Procedimento de coleta de dados

O primeiro questionário foi aplicado na primeira hora da primeira aula da disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa. O questionário impresso foi distribuído e

respondido na hora. O segundo questionário foi enviado online para os alunos após o término das aulas presenciais da disciplina, que tinha 45 horas e levou três meses para ser completada. Após quatro dias de envio, todos os informantes haviam respondido o segundo questionário.

O cabeçalho dos questionários deixava claro que o informante deveria se sentir bem à vontade para ser sincero e que não existiam respostas certas ou erradas.

Análise e discussão dos resultados

Analisaremos e discutiremos os dois questionários de maneira concomitante a fim de refletirmos sobre as possíveis alterações nas crenças e nas práticas dos professores. Embora alguns números e porcentagens sejam apresentados, a análise será qualitativa com base no questionário, em observações e em conversas informais.

As primeiras questões que analisaremos permitem uma comparação entre o primeiro dia da disciplina e três meses depois quando a disciplina terminou. A questão “Você considera sua pronúncia em língua inglesa...” era objetiva e tinha quatro possíveis respostas: ruim, boa, muito boa e praticamente nativa. No primeiro questionário um informante (4,76%) respondeu que considerava sua pronúncia muito boa, dezesseis informantes (76,19%) responderam que consideravam sua pronúncia boa, dois (9,52%) que a consideravam ruim e dois não responderam. No segundo questionário dezessete informantes (80,95%) responderam que consideravam sua pronúncia boa, enquanto quatro (19,04%) a consideravam ruim.

A questão seguinte “Sua pronúncia melhorou depois que você passou a ter aulas de Fonética e fonologia da língua inglesa na Especialização?” era objetiva com duas alternativas: Sim e Não. Os 21 informantes (100%) responderam que sua pronúncia melhorou após o início dos estudos, ou seja, desde a aplicação do primeiro questionário. Sendo que a comparação anterior e esta resposta se contradizem, conduzimos uma análise individual para buscar uma possível explicação. Os dados relativos às respostas para as perguntas mencionadas estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Autoavaliação da pronúncia do professor

Quantidade de informantes	Pré – você considera sua pronúncia	Pós – você considera sua pronúncia	Comparativo	Pós – sua pronúncia melhorou?
15	Boa	Boa	IGUAL	MELHOROU
2	Ruim	Ruim	IGUAL	MELHOROU
1	Muito boa	Boa	PIOROU	MELHOROU

1	Boa	Ruim	PIOROU	MELHOROU
1	Não respondeu	Boa	-	MELHOROU
1	Não respondeu	Ruim	-	MELHOROU
21				

Embora os 21 informantes tenham respondido que sua pronúncia melhorou em relação ao início da disciplina, dezessete (80,95%) marcaram a mesma resposta em relação a como consideravam sua pronúncia no início e no fim da disciplina e dois (9,52%) marcaram respostas que levam a entender que houve piora em sua pronúncia. Para os dezessete informantes cujas respostas se mantiveram iguais, é possível que sua pronúncia tenha melhorado, mas que a forma como passaram a avaliá-la após a exposição a regras fonológicas e a consciência de dificuldades que não sabiam que tinham – tais como pronúncia de determinadas palavras, estruturas, prosódia e sons – tenha alterado. A mesma explicação pode ser dada para os dois informantes que avaliaram sua pronúncia com um nível menor do que haviam atribuído no primeiro questionário. A informante que havia avaliado sua pronúncia como muito boa no primeiro questionário e a avaliou como boa no segundo, por exemplo, foi certamente afetada pela autocrítica exagerada, uma vez que observações de sua fala, tanto controlada como não-controlada, permitem-nos avaliá-la com a pronúncia entre muito boa e próxima de uma variedade nativa. Ao menos outros três informantes que avaliaram sua pronúncia como boa nas duas ocasiões podem ter sua pronúncia comparada à dessa informante.

É necessário observar que não consideramos a opção “praticamente nativa” como a ideal, uma vez que consideramos como nosso objetivo uma pronúncia inteligível. Nguyen (2017) compara o falante nativo de língua inglesa com um usuário competente da língua inglesa, uma vez que muitas vezes a inteligibilidade não parece ser maior quando um dos interlocutores é nativo. Além disso, como aponta Kirkpatrick (2007) estudando inteligibilidade entre falantes do norte e do sul da Inglaterra, mesmo entre pessoas de mesma língua nativa e de um mesmo país é possível que problemas de inteligibilidade surjam.

Ambos questionários continham a pergunta “Você se considera um bom modelo de pronúncia para seus alunos?”. No entanto, na primeira versão havia apenas duas alternativas para resposta (Sim e Não). Na segunda versão havia três alternativas (Sim, Não e Às vezes). No primeiro questionário dezesseis informantes (76,19%) responderam que se consideram bons modelos de pronúncia para seus alunos, três (14,28%) responderam não se considerarem bons modelos e dois apontaram não saber. No segundo questionário, treze (61,90%)

responderam que às vezes são bons modelos, sete (33,33%) responderam que são bons modelos e um (4,76%) respondeu não ser um bom modelo de pronúncia. O número de informantes que responderam ser bons modelos de pronúncia ao menos às vezes somado aos que responderam serem bons modelos está condizente com o grande número de informantes que considera sua pronúncia ao menos boa. Dos três informantes que não se consideravam bons modelos de pronúncia, apenas um continuou não se considerando um bom modelo – obviamente a inserção da opção às vezes pode ter provocado esta mudança. Três dos quatro informantes (75%) que consideravam sua pronúncia ruim mesmo no segundo questionário, consideram que às vezes são bons modelos de pronúncia. Muitos professores aceitam e aprovam as variedades não-nativas de pronúncia especialmente para seus alunos, mas tendem a preferir buscar o modelo de uma variedade nativa para si (SIFAKIS; SOUGARI, 2005; CAMPOS, 2011). No entanto, buscar atingir uma pronúncia próxima da nativa pode muitas vezes ser frustrante. Os níveis de ansiedade e insegurança podem aumentar e comprometer a aprendizagem da língua como um todo e não somente em relação à pronúncia (ELLIS, 1989).

A próxima pergunta do segundo questionário tem novamente relação com o tópico “modelo de pronúncia”. A questão “ Você utiliza algum recurso para que você não seja o único modelo de pronúncia para seu aluno?” permitia duas respostas: Sim e Não. No caso da resposta positiva, esta deveria ser complementada citando qual seria o recurso. Dezenove informantes (90,47%) responderam utilizar um outro recurso, sendo vídeo o mais citado (n = 8), seguido por música (n = 5). Outros recursos mencionados foram áudio, *listening*, rádio, CD, DVDs, filme, áudio do livro didático, internet, dicionário online, Google tradutor e desenhos. O recurso “desenhos” foi citado por um dos seis professores que ensinam exclusivamente crianças. O uso de “músicas” deve ser muito presente no ensino de crianças (COYLE; GRACIA; 2014; ALISAARI; HEIKKOLA; 2017) e alguns professores podem tê-lo feito menção indiretamente quando declararam utilizar vídeos, internet, áudio e CDs. A utilização de variedade de recursos é importante para que o aluno seja exposto a variedades de pronúncia da língua inglesa, inclusive às variedades não-nativas.

A questão “Você ensina/aborda pronúncia em sala de aula?” constava em ambos questionários e apresentava quatro alternativas para resposta: nunca, raramente, às vezes e sempre. Doze informantes (57,14%) não tiveram a frequência com a qual abordam pronúncia na sala de aula alterada. Sete (33,33%) aumentaram a frequência e duas (9,52%) reduziram a frequência. Dos 21 informantes, nove (42,85%) haviam respondido que sempre abordavam pronúncia na sala de aula no primeiro questionário e, portanto não era possível aumentar a

frequência. Desconsiderando então os nove informantes, temos doze informantes que poderiam abordar pronúncia em sala de aula com maior frequência devido à disciplina. Destes doze, sete (58,33%) aumentaram a frequência – três (25%) de “às vezes” para “sempre”, dois (16,67%) de “raramente” para “sempre” e dois (16,67%) de “nunca” para “às vezes”. Quatro informantes (33,33%) não tiveram a frequência alterada – três (25%) continuaram abordando “às vezes” e um (8,33%) “raramente”. Dois informantes (16,67%) reduziram a frequência com a qual abordam pronúncia – um de “raramente” para “nunca” e um de “sempre” para “às vezes”. A informante que afirmou que raramente abordava e passou a nunca abordar ficou temporariamente fora da sala de aula e a informante que reduziu de “sempre” para “às vezes” a frequência com a qual aborda pronúncia mudou de local de trabalho e o novo contexto levou à redução de momentos nos quais a pronúncia tem o foco em suas aulas. Os dados detalhados sobre abordagem de pronúncia antes e após a disciplina estão dispostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Mudança na frequência de abordagem de pronúncia na sala de aula

Quantidade de informantes	Pré – você aborda pronúncia	Pós – você aborda pronúncia	Comparativo
8	Sempre	Sempre	IGUAL
3	Às vezes	Às vezes	IGUAL
1	Raramente	Raramente	IGUAL
2	Raramente	Sempre	AUMENTOU
3	Às vezes	Sempre	AUMENTOU
2	Nunca	Às vezes	AUMENTOU
1	Raramente	Nunca	DIMINUIU
1	Sempre	Às vezes	DIMINUIU
21			

A questão seguinte, constante apenas no segundo questionário, era aberta e perguntava qual costumava ser “a reação dos alunos quando pronúncia era abordada nas aulas”. O Quadro 3 apresenta as palavras e expressões que surgiram nos comentários dos informantes separadas entre aquelas que carregam conotação positiva e negativa. A partir das respostas dos informantes, percebemos que os estudantes tiveram mais reações positivas do que negativas. Inclusive, algumas reações negativasse transformaram em positivas conforme a confusão inicial passava, o interesse aumentava e os momentos nos quais a pronúncia tinha destaque passavam a ser corriqueiros e naturais. Segundo os depoimentos, muitos já tinham

esses momentos como naturais, uma vez que alguns livros didáticos abordam o assunto com frequência.

Um comentário que chamou a atenção foi “Trabalhei com os pequenos e eles achavam engraçado, principalmente o *th*”. Os pequenos, como a informante se refere aos seus estudantes, não conseguem ainda articular o som do *th* naturalmente, mesmo quando consta no inventário de sua língua materna. No entanto, o fato de serem expostos a esse fonema cedo e que explicitamente lhes seja chamada a atenção da existência da diferença deste som para outros é muito positivo para a aquisição do alvo (VANPATTEN, 1990; ALVES; ZIMMER, 2005). O que também é muito positivo é que a professora tenha criado um ambiente leve no qual um assunto julgado difícil foi considerado engraçado pelos estudantes. Um dos sujeitos de Baker (2014) também utilizava estratégias para incrementar o valor de diversão da pronúncia e reduzir a ansiedade dos estudantes assegurando um ambiente no qual os alunos se sentissem seguros com nível de ansiedade reduzida. É importante que os professores de criança saibam que aulas exclusivas de regras de pronúncia dificilmente surtirão um efeito positivo em crianças muito pequenas, mas que a exposição à fala do professor e a outros áudios e eventuais momentos focados na pronúncia são benéficos.

Quadro 3 – Reação dos alunos diante de uma aula/momento sobre pronúncia

Palavras/expressões positivas	Palavras/expressões negativas
Interesse (3)/ questionaram (1)	Falta de concentração (1)
Normal/natural (está no cotidiano) (3)	Difícil (3)
Curiosidade (2) Surpresos (1)	Não compreendem relação grafema/fonema (1)
Boa (3)	Desconforto pela correção (1)
Divertido/engraçado (com os pequenos) (2)	Não dão importância (1)
Desafio (1)	Bicho de sete cabeças no início (1)
Gostam/Querem mais (3)	
19	8

A questão seguinte era “Se você já ensinou/abordou pronúncia em sala de aula, como foi sua experiência?”. Esta questão possuía sete alternativas – três positivas, três negativas e a sétima alternativa era “outro”. As alternativas positivas eram legal, empolgante e surpreendentemente positiva. As alternativas negativas eram desmotivadora, frustrante e desanimadora. Quinze informantes (71,42%) relataram que suas experiências foram positivas, três (14,28%) relataram experiências negativas e dois não responderam. Das opções positivas,

talvez a mais neutra seja “legal”. Essa foi a alternativa mais vezes assinalada, sendo escolhida por sete informantes (33,33%). Resolvemos observar individualmente os três informantes cujas experiências não foram boas. O informante que afirmou ter tido uma experiência “desanimadora” relatou em relação à reação dos alunos que “tiveram um desconforto por estarem sendo corrigidos em sala de aula, e questionaram o falar corretamente se não vão viajar para outro país”. Entendemos que talvez o professor não tenha usado a abordagem mais adequada para esta turma e conseqüentemente ele saiu da sala de aula desanimado pela tentativa frustrada. Acreditamos e as pesquisas também corroboram nossa opinião (e.g., ELLIS; LOWEN; ERLAN, 2006) que as correções de erros contribuem para a aprendizagem; no entanto, a forma como o erro é corrigido chamando a atenção do aluno na frente de seus colegas durante uma atividade de fala pode constrangê-lo causando-lhe ansiedade e inibição e desmotivando que continue falando ou que fale outras vezes (SWAIN; LAPKIN, 1995). Para que o *feedback* corretivo seja eficaz e ajude a promover a aprendizagem é necessário que o professor tenha conversado com os alunos sobre sua importância e saiba como e quando utilizá-lo (ELLIS, 2009). Ao trabalhar com crianças, o professor precisa cuidado ao avaliar a possibilidade do uso da correção. Alternativas de correção coletiva com atividades comunicativas que contribuam para a aquisição da forma alvo devem ser consideradas quando surge o erro.

Ainda, pela fala dos alunos de que a pronúncia não seria importante uma vez que não viajariam para outro país, percebemos que eles compartilham da visão de que estudar pronúncia serve para conversar com nativos no país onde a língua inglesa é a nativa. É bom lembrarmos, mesmo quando ensinamos crianças pequenas, das diversas oportunidades e necessidades de comunicação em inglês aqui mesmo no Brasil e com pessoas de diversas nacionalidades aproximando o uso da língua inglesa da realidade do aluno e colocando a meta da comunicação como um objetivo relevante.

A informante que saiu da aula “desmotivada” mencionou que alguns alunos gostaram, enquanto outros não deram importância para o assunto. Em turmas grandes de escolas regulares a mistura de níveis de conhecimento, de preferências e interesses pode ser desafiadora. A vontade de preparar uma boa aula sobre qualquer aspecto da língua e não somente sobre a pronúncia pode ser reprimida quando o retorno do aluno é negativo. O professor desmotivado pode optar pela ausência de abordagens sobre pronúncia em suas aulas, o que pode comprometer o aproveitamento pleno do potencial das crianças interessadas. Embora seja difícil, é importante que o professor foque nos alunos que estão

dispostos a aprender e aceitam experimentar novidades ao mesmo tempo em que tenta conquistar os demais.

A informante que teve uma experiência frustrante, relatou que a reação dos alunos foi “difícil” e que acredita que a pronúncia deva ser abordada apenas nos anos finais do Ensino Fundamental. Esta mesma informante não considera sua pronúncia boa e nem se considera um bom modelo de pronúncia para os alunos. Ela é uma pessoa tímida com alto nível de ansiedade, além de ter pouca experiência em sala de aula. No entanto, é uma professora muito organizada e dedicada que necessita apenas de boas ideias que lhe tragam confiança e, em seguida, experiência e reflexão sobre sua prática. Esperamos conseguir auxiliá-la durante o restante do curso.

Complementando a discussão sobre o ensino da pronúncia, a próxima questão estava presente em ambos os questionários: “Quando e como você já abordou pronúncia na sala de aula?”. O Quadro 4 apresenta as principais ideias relatadas pelos informantes nos questionários separando respostas que remetem a “como” e a “quando” e entre parênteses o número de ocorrências quando este for superior a 1. Resultados que apontam para “o que” é ensinado também foram incluídos embora não fosse o objetivo da questão quando foi formulada.

Quadro 4 – Quando e como você aborda pronúncia em sala de aula?

Primeiro questionário		Segundo questionário	
Como/Quando	O que	Como/Quando	O que
Repetição (7)	<i>th</i> (3)	Repetição (5)	<i>th</i> (2)
Leitura (6)	Pronúncia alvo	Leitura (6)	Números para o pré
Correção (4)	Palavras diferentes	Correção	Diferença de <i>it</i> e <i>eat</i>
Conversação (4)	Final “s”	Conversação (2)	Vocabulário (4)
Símbolos fonéticos (4)	Final “ed”	Aplicativos	
<i>Listening</i> (3) / material didático (3)	Diferenças de países	Vídeos (2) / <i>Listening</i> (5)	
<i>Writing</i> / dicionário	<i>gh</i>	Material didático (3)	
Exemplificação / mímicas	Sons diferentes do Português	Todas as aulas (5) Com novo conteúdo	
Youtube / música		música (2)	
Formato da boca		Posições da boca	

Apesar de a resposta para a pergunta seguinte “Você aprendeu novas formas de abordar pronúncia na sala de aula?” tenha sido 100% sim, os informantes não apresentaram muitas variações nas respostas ao segundo questionário. O número de vezes que atividades de repetição foram mencionadas e o aparente foco em aspectos segmentais e ao nível da palavra se assemelham aos resultados encontrados por Buss (2016) quando pesquisou crenças e práticas de professores de inglês como língua estrangeira para adultos. A leitura em voz alta foi bastante mencionada em ambos questionários e coincide com resultados de pesquisas anteriores com professores brasileiros (ALBINI; KLUGE, 2011; BUSS, 2016) e com professores de inglês como língua estrangeira em outros países (HISMANOGLU; HISMANOGLU, 2010).

O ensino dos fonemas que correspondem ao grafema *th* também foi mencionado em estudos anteriores sobre crenças de professores brasileiros de língua inglesa (BUSS, 2016). Embora alguns autores não listem o *th* como um alvo válido por acreditarem não atrapalhar a inteligibilidade (JENKINS, 2000; BUSS, 2016); há autores que consideram o ensino do *th* importante (BAPTISTA, 2001) e há aqueles que defendem a oportunidade de aprender o *th*, independente de o erro causar um problema de comunicação (REIS; 2014). Assim como Reis (2014) defendemos o ensino do *th*, pois utilizando abordagem adequada é um som fácil de ser adquirido – se não o fosse não seriam tão frequentes as imitações de famosos que possuem língua presa – além de que, embora poucas, há ocasiões e contextos fonológicos nos quais o *th* pode atrapalhar o entendimento. No entanto, é preciso entender os limites articulatórios de cada faixa etária e nunca colocar pressão sobre a criança para o alcance de um alvo que pode estar muito além das possibilidades.

Surpreendentemente, “símbolos fonéticos” foram mencionados por quatro informantes (19,04%) no primeiro questionário e foram esquecidos no segundo. Durante o curso houve bastante prática da transcrição reversa; então, os informantes estavam muito mais bem preparados para utilizar os símbolos fonéticos e seria esperado que mencionassem utilizá-los ao menos pelo mesmo número de informantes que o fez anteriormente. Atividades de escuta foram citadas por três informantes (14,28%) no primeiro questionário e por cinco (23,80%) no segundo. O material didático foi citado por três informantes (14,28%) em ambos questionários. Buss (2016) em uma pergunta fechada sobre o ensino de pronúncia teve a alternativa material didático assinalada por 50% de seus informantes. Correção foi citada como estratégia para o ensino da pronúncia por quatro informantes (19,04%) no primeiro questionário e por dois (9,52%) no segundo. Por razões que já mencionamos nas discussões

sobre a reação dos alunos diante de aulas de pronúncia, o *feedback* corretivo deve ser usado com muito cuidado (ELLIS, 2009). Crianças pequenas foram especificamente mencionadas no segundo questionário apenas em relação ao uso de música e ao ensino de números.

A penúltima questão era “Você considera o estudo/ensino de pronúncia...” e as duas alternativas possíveis eram “importante” e “desnecessário”. Todos informantes afirmaram que consideram o estudo/ensino da pronúncia importante. A pergunta solicitava uma justificativa aberta. O Quadro 5 contém as respostas categorizadas pelas palavras e expressões mais frequentemente encontradas.

Quadro 5 – Razões para considerar o estudo/ensino de pronúncia importante

O professor de inglês considera o estudo/ensino importante...
para que haja comunicação (8)
para se fazer entender melhor (1)/ ser bem compreendido (1)/ compreensibilidade (2)
porque sabendo falar melhor, você se expressa melhor e as pessoas vão lhe compreender melhor(1)
para se expressar com clareza e se fazer entender (1)
para aproximar da pronúncia de um falante nativo (2)
porque melhora a leitura (1)
porque traz autoconfiança (1)
porque uma pequena diferença pode mudar o significado (1)
para uma fala coerente e com significado (1)
entender e saber para aprender e ensinar (1)
porque é uma parte significativa do ensino do idioma que o aluno precisa (1)
faz parte do estudo do lexico (1)
é essencial (1)/ é fundamental (1)/ é imprescindível para um bom nível de inglês (1)

Os dados apontam que 100% dos informantes consideram pronúncia importante corroborando as conclusões de Albin e Kluge (2011). Não há estudos específicos sobre crenças de professores de língua inglesa como língua estrangeira para crianças em relação à pronúncia. Assim como no presente estudo, as justificativas encontradas por Albin e Kluge (2011) focam na melhora e clareza da comunicação. No nosso estudo, a ideia da comunicação bem-sucedida surgiu diversas vezes assim como o fato de “ser bem compreendido”. Dois informantes (9,52%) justificaram a importância de estudar pronúncia para obtenção de “proximidade da fala do nativo”. Quatro justificativas (19,04%) remetem à importância de estudar a pronúncia para ensinar (“ensinar”, “aluno”, “estudo”, e “autoconfiança”); outras

quatro (19,04%) aludiram ao fato de pronúncia ser “parte significativa”, “essencial”, “fundamental” e “imprescindível”; e dezessete (80,95%) remetem à ideia da ocorrência da comunicação (“comunicação”, “inteligibilidade”, “ser compreendido” e “significado”). Alguns informantes apresentaram mais de uma justificativa. O fato de praticamente 81% dos informantes ter mencionado comunicação e menos de 10% (n=2) terem mencionado o falar nativo é reconfortante e mostra que o ideal de atingir uma fala “sem sotaque” está caindo em desuso (JENKINS, 2000).

A última questão que analisaremos é “Sua relação com o tópico pronúncia de língua inglesa mudou depois que começou a disciplina?”. A questão era fechada e tinha nove possíveis respostas: “Sim. Gosto mais agora.”, “Sim. Perdi um pouco o medo.”, “Sim. Perdi todo o medo.”, “Sim. Percebi que é possível abordar de outras formas.”, “Sim. Entendi que é necessário abordar pronúncia.”, “Sim. Fiquei com medo de ensinar pronúncia.”, “Não. Já gostava de pronúncia.”, “Não. Ainda considero pronúncia um conhecimento de menor importância.”, e “Não. Ainda acho pronúncia muito difícil.”. As respostas foram distribuídas em cinco alternativas e todas indicando uma mudança positiva em relação à pronúncia. Seis informantes (28,57%) responderam “Sim. Entendi que é necessário abordar pronúncia.”; cinco (23,81%) responderam “Sim. Percebi que é possível abordar de outras formas”; cinco (23,81%) responderam “Sim. Perdi um pouco o medo”; quatro (19,04%) responderam “Sim. Gosto mais agora”; e, um informante (4,76%) respondeu “Sim. Perdi todo o medo”.

As duas respostas mais escolhidas são referentes ao ensino da pronúncia – perceberam a necessidade (n=6) e conheceram novas maneiras de abordar (n=5). As outras correspondem a uma mudança de sentimento: seis tiveram redução parcial ou total do medo que tinham da pronúncia e quatro passaram a gostar mais de pronúncia. Esta atitude positiva pode facilitar a aquisição da pronúncia reduzindo a ansiedade e aumentando a autoconfiança do professor refletindo na maior frequência do ensino da pronúncia. É interessante observar que ao responder os questionários o informante precisou refletir sobre suas ações e suas crenças e alguns deles chegaram a declarar a nós pesquisadores o quanto isto foi revelador e os levou a terem vontade de modificar sua prática e estudar mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores que foram informantes deste estudo possuem uma atitude positiva em relação à pronúncia – consideram seu ensino importante e a abordam em sala de aula. A

grande maioria deles relatou ter tido experiências positivas em sala de aula com mais reações positivas do que negativas de seus alunos. Alguns professores relataram gostar mais de pronúncia e outros relataram terem perdido o medo de pronúncia após a disciplina. A maioria deles relata considerar o estudo e o ensino da pronúncia importante por permitir que haja comunicação ou por permitir que ele seja mais bem compreendido. Muitos aumentaram a frequência das aulas nas quais abordam pronúncia, mas ainda não ampliaram o repertório de atividades e técnicas para ensinar pronúncia de maneira mais significativa e que possa explorar tanto a preferência pela oralidade das crianças mais novas (PINTER, 2012) quanto o raciocínio analítico das crianças mais velhas (HARPER; JONG, 2004).

É preciso aproveitar o fato de crianças serem mais entusiasmadas diante do aprendizado de uma língua estrangeira (CAMERON, 2001) e menos ansiosas e envergonhadas (KING; MACKEY, 2007). Sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira na infância pode resultar em um adulto com uma visão mais rica do mundo, com mais tolerância diante das diferenças e com menos preconceitos (SAD, 2015). Por outro lado, se a experiência precoce não for bem-sucedida, o resultado pode ser um adulto fechado ao aprendizado de qualquer língua estrangeira (SCHINDLER, 2006). Novamente, um importante fator para este sucesso é o preparo do professor e sua competência em todos os domínios da língua – inclusive em relação à pronúncia.

As práticas dos professores são reflexos de suas crenças (PAJARES, 1992) somadas às suas experiências prévias, o contexto e o perfil dos alunos (BORG, 2003). Os resultados encontrados neste estudo sobre as crenças dos professores e suas práticas em sala de aula podem ser usados como motivador da discussão deste importante tema em disciplinas de graduação e pós-graduação ou em cursos de formação continuada. Os resultados podem orientar parte da seleção de conteúdo destes cursos. Pesquisas futuras podem ampliar o universo estudado e levantar questões mais específicas sobre a pronúncia e o ensino de crianças.

REFERÊNCIAS

- ALBINI, A. B.; KLUGE, D. Professores de inglês na rede pública paranaense e o ensino da pronúncia. **Revista de Letras DACEX/UTFPR**, Vol. 14, 2011
- ALISAARI, J.; HEIKKOLA, L. M. Songs and poems in the language classroom: teachers' beliefs and practices. **Teaching and Teacher Education**, Vol 63, 231-242, 2017
- ALVES, U. K.; ZIMMER, M. C. A instrução explícita na aprendizagem da L2: uma abordagem conexionista. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, n. 8, p. 221-232, 2005.
- ARANTES, V. **Perception and production of english final stops by young Brazilian EFL students**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, SC, 2007.
- BAKER, A. Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. **TESOL Quarterly**, Vol. 48, No 1, Março, 2014
- BAPTISTA, B. Frequent pronunciation errors of Brazilian learners of English. In: FORTKAMP, M. B. M.; XAVIER, R. P. (Orgs.) **EFL teaching and learning in Brazil: theory and practice**. Florianópolis: Insular, 2001. p. 223-230.
- BELTRÁN-HERRERA, M. A.; ANDRADE-CHÁVEZ, L. L.; ÁLVAREZ-ROJAS, D. F. Pronunciation improvement in EFL young learners through phonics instruction. **Praxis**. Vol. 12, 52-62, 2016.
- BETTONI-TECHIO, M. **Production of final alveolar stops in Brazilian Portuguese/English interphonology**. Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Unpublished master thesis.
- BETTONI, M.; GALLEGO-CAMPOS, F. R. Preceding phonological context and cluster type effects on word-initial /s/-cluster pronunciation in Brazilian Portuguese/English interphonology. **Revista Letras**, Vol. 92, p. 133-152, 2015.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teachers think, believe and do. **Language Teaching**, Vo., 36 (2), p. 81-109, 2003.
- BORG, S. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. **System**, 39, 370-380, 2011.
- BRINTON, D. M. Pronunciation Instruction. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**, U.S.A.: Cambridge University Press, p.246-257, 2012.
- BROWN, H. D. English language teaching in the “post-Method” era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice**. Cambridge University Press: Nova Iorque, p.9-18, 2011.
- BURGESS, J.; SPENCER, S. Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. **System**, Vol.28, 191-215, 2000.
- BUSS, L. Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. **Language Teaching Research**, Vol. 20 (5), 619-637, 2016.
- CAMERON, L. Teaching language to young learners. UK: Cambridge University Press, 2001.

- CAMPOS, M. V. A critical interrogation of the prevailing teaching model(s) of English pronunciation at teacher-training college level: A Chilean evidence-based study. **Literatura y Lingüística**, Vol. 23, pp.213-236, 2011.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: a reference and course text**. Ed. 2. Cambridge University Press: Nova Iorque, 2010.
- COYLE, Y.; GRACIA, R. G. Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. **ELT Journal**, Vol. 68 (3), Julho, 2014.
- ELLIS, R. Corrective feedback and teacher development. **L2 Journal**, 3-18, 2009.
- ELLIS, R.; LOWEN, S.; ERLAN, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. **Studies in Second Language Acquisition**, Vol.28(2), 339-368, 2006.
- ENEVER, J. **Early language learning in Europe**. London, UK: British Council, 2011.
- HARPER, C.; JONG, E. Misconceptions about Teaching English-Language Learners. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, Vol.48 (2), p152-162, Outubro, 2004.
- HISMANOGLU, M.; HISMANOGLU, S. English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: A case study of Northern Cyprus. **Research on Youth and Language**, Vol.4(1), 16-34, 2010.
- JENKINS, J. **Phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JOHNSON, R. C.; TWEEDY, M. G. Could phonemic awareness instruction be (part of) the answer for young EFL learners? A report on early literacy project in Malaysia. **TESOL Quarterly**, 2010.
- KAGAN, D. Implications of research on teacher beliefs. **Educational Psychologists**, Vol.27 (1), 65-90, 1992.
- KING, K. A.; MACKEY, A. **The bilingual edge: How, when and why to teach your child a second language**. New York, NY: HarperCollins, 2007.
- KIRKPATRICK, A. **World Englishes: Implications for international communication and English language teaching**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2007.
- NGUYEN, M. X. N. C. TESOL Teachers' engagement with native speaker model: how does teacher education impact on their beliefs? **RELC Journal**, Vol. 48 (1) 83-98, 2017.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 62(3), 307-333, 1992.
- PINTER, A. Teaching young learners. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**, U.S.A.: Cambridge University Press, p.103-111, 2012.
- REIS, M. O ensino de palavras com th para aprendizes de inglês como segunda língua. In: BRAWERMAN-ALBINI; A.; GOMES, M.L.C. (Org) **O jeito brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre pronúncia do inglês por falantes brasileiros**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 67-88, 2014.

- SAD, S. N. Do prospective classroom teachers perceive themselves as effective and willing to teach young learners English? **Educational Sciences: Theory & Practice**, Vol. 15(5), p. 1257-1269, 2015.
- SCHINDLER, A. Channeling children's energy through vocabulary activities. **English Teaching Forum**, Vol. 44(2), p. 8-12, 2016.
- SHAH, S. S. A.; OTHMAN, J.; SENOM, F. The pronunciation component in ESL lessons: teachers' beliefs and practices. **Indonesian Journal of Applied Linguistics**, Vol. 6 No 2, p. 193-203, 2017.
- SHEA, C. L1 English / L2 Spanish: Orthography-phonology activation without contrasts. **Second Language Research**. Vol. 33(2), p. 207-232, 2017.
- SIFAKIS, N. C.; SOUGARI, A. Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: a survey of Greek state school teachers' beliefs. **TESOL QUARTERLY**, Vol. 39, Setembro, 2005.
- SILVEIRA, R.; ALVES, U. K., Noticing e instrução explícita: aprendizagem fonético-fonológica do morfema -ed. **Nonada** (Porto Alegre), Vol. 13, p. 149-159, 2009.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, 16, 371-391, 1995.
- SWINGLEY, D. The roots of the early vocabulary in infants' learning from speech. **Current Directions in psychological science**. Vol. 17 (5), 2008.
- TAMIMY, M. Consistencies and inconsistencies between the Iranian EFL teachers' beliefs and practices. **The Qualitative Report**, 2015.
- TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre o curso de Letras – Inglês. **REVELLI**, Vol.9 (1), p. 124 – 141, Maio, 2017.
- VANPATTEN, B. Attending to form and content in the input: An experiment in Consciousness. **Studies in Second Language Acquisition**. Vo. 12 (3), p. 287-301, 1990.