

# NEM BRITÂNICO, NEM AMERICANO: O ENSINO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

José Roberto Alves Barbosa\*

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

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

## Resumo

*Neste artigo faremos um breve percurso histórico dos métodos e abordagens para o ensino da pronúncia de línguas. Em seguida, em virtude da conjuntura atual na qual o inglês se encontra no contexto internacional, propomos um ensino dessa língua que empodere os falantes e se oponha à aculturação. Para tanto, defendemos que os professores de inglês precisam adotar uma postura crítica no que tange ao ensino da pronúncia, resguardando a identidade e a contradiscursividade dos falantes bilingües.*

**Palavras-chave:** *Ensino, Inglês, pronúncia, aculturação, criticidade.*

## Abstract

*With this article we intend to analyze pronunciation teaching taking into account the most preeminent approaches and methods. Then, considering recent tendency for English teaching as an International Language, we propose a non-aculturated perspective. We aim at providing a critical approach for pronunciation teaching, preserving, at the same time, bilingual speakers' identity and their counterdiscursive positions.*

**Keywords:** *Teaching, English, pronunciation, acculturation, critical approach.*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Observamos, nesses últimos anos, uma série de mudanças significativas nos paradigmas de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente do inglês. Em relação à pronúncia, contudo, persiste ainda a política imitacionista, que coloca o falante “nativo” como modelo ideal a ser perseguido (BARBOSA, 2007). Essa proposta, de acordo com Moita Lopes (1996), pode cercear a voz dos falantes, promovendo aculturação, isto é, uma visão equivocada dos falantes “nativos” e “não-nativos”. Isso porque, na contramão dos estudos antropológicos recentes, os professores defensores de uma pronúncia perfeita, contribuem para a crença de que existem culturas superiores. Com vistas ao empoderamento dos falantes bilingües, e em oposição à aculturação do ensino do inglês, propomos, ao longo deste artigo, uma prática docente que rompa com os paradigmas consolidados e historicamente naturalizados no ensino da pronúncia. A meta central é possibilitar o empoderamento (FAIRCLOUGH, 2001) e a contradiscursividade (PEIRCE, 1995), dos falantes “não-nativos”, com vistas a um aprendizado mais produtivo e tolerante da oralidade.

## 1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DE LÍNGUAS

No Método de Gramática-Tradução, bem como no de Leitura, com sua tradicional proeminência no ensino de

\* Professor do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

línguas clássicas, deu-se pouca ou nenhuma relevância para a pronúncia. O ensino da língua, dentro dessa perspectiva, voltava-se, prioritariamente, à tradução de textos escritos de uma língua para outra. Como o domínio da habilidade oral não era o objetivo central a ser alcançado no aprendizado, a rejeição à pronúncia seria algo natural. As atividades de sala de aula se restringiam à memorização de vocabulário e ao controle das normas gramaticais.

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

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

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

Os aprendizes, por sua vez, deveriam ouvir os sons da língua e serem capazes de repeti-los, tais quais lhes fossem apresentados pelo professor ou pelas gravações. A partir das recomendações fonéticas do Movimento da Reforma, os professores audiolingualistas utilizaram-se de recursos como tabelas, gráficos e transcrições fonéticas. Além desses recursos, havia um treinamento contínuo com técnicas behavioristas a fim de consolidar “hábitos” lin-

güísticos positivos, em substituição à pronúncia “incorreta”. Os procedimentos, para a correção dos “vícios” baseavam-se na repetição e memorização de estruturas corretas. A apresentação dessas estruturas se dava através das atividades de *minimal pairs*, isto é, do contraste entre formas lingüísticas fonéticas distintas na L2 da L1.

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

Nos anos 70, dois métodos surgiram com vistas à melhoria do ensino de L2: o Método Silencioso, de Gattegno (1972, 1976) e a Aprendizagem de Línguas em Comunidade, desenvolvida por Rogers (1951) e Curran (1976). Esses métodos demonstraram interesses diferenciados quanto ao ensino da pronúncia. Para o Método Silencioso, a atenção deveria ser posta tanto na produção quanto nas estruturas e nos sons da L2, desde os estágios iniciais. Os aprendizes deveriam ser capazes de fazer a junção dos sons das palavras, pôr o acento e a entoação “correta” na produção dos enunciados. Na Aprendizagem de Língua em Comunidade, o ensino da pronúncia ocorria de forma intuitiva e imitativa, através de um aparelho de som, da mesma forma em que no Método Direto, a diferença estaria no controle da prática, que dependia do aprendiz, e menos do professor.

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

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

*de que sua pronúncia não prejudique a habilidade de se comunicar.*

Ao contrário das perspectivas audiolinguistas, que pautava o ensino da pronúncia nos aspectos segmentais da língua, no comunicativismo, a ênfase passou a ser os aspectos suprasegmentais (McNERNEY & MENDELSON, 1992). Para os adeptos do comunicativismo, os últimos, e não os primeiros, eram os principais responsáveis pela inteligibilidade. As atividades de pronúncia, na sala de aula, deveriam privilegiar muito mais a entoação, o ritmo e a fala concatenada, ao invés da exatidão de sons isolados, fossem eles vocálicos e/ou consonantais. Em decorrência dessa mudança, o conceito de “erro” passou por uma releitura e aquilo que anteriormente era considerado “errado”, seria abordado com mais tolerância.

## **2 O “ERRO” E A INTERLÍNGUA NO AUDIOLINGUALISMO E NO COMUNICATIVISMO**

Como vimos anteriormente, durante os anos 60, a perspectiva behaviorista de Watson (1913), e a estruturalista de Bloomfield (1933), tiveram forte influência no ensino/aprendizagem de línguas. A partir dessa abordagem, o “erro” era percebido, pelos professores, como um mal intolerável. Assim, para Brooks (1960), um dos principais expoentes da antiga Lingüística Aplicada, a sucessiva ocorrência de “erros” resultaria na formação de hábitos incorretos.

Para que os aprendizes não incorressem em práticas lingüísticas “viciosas”, recomendava-se que a correção do “erro” fosse incisiva e imediata. O procedimento mais comum, em sala de aula, seria o da repetição e memorização de estruturas lingüísticas, até que depois de um certo tempo, o padrão “correto” fosse alcançado. O tratamento dado ao “erro” dos aprendizes era tão contundente que Brooks (op. cit.), em seu texto, denominou-os de “pecados”, recorrendo a uma metáfora explicitamente religiosa.

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

Algum tempo depois, em decorrência das contribuições lingüísticas de Chomsky (1957), surgiu um novo paradigma em relação aos “erros” dos aprendizes. O principal expoente dessa abordagem, no ensino e aprendizagem de

língua, foi Corder (1967). A partir de suas reflexões a respeito do significado dos “erros”, alguns professores de línguas passaram a visualizá-los como parte do processo da aquisição lingüística. Isso porque, para Corder (op. cit.), os “erros” dos aprendizes seriam tentativas de testagem de hipóteses a respeito do funcionamento da língua-meta.

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

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

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

## **3 TENTATIVAS DE CATEGORIZAÇÃO DOS “ERROS” DOS APRENDIZES**

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

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

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

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

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

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

#### **4 A INTELIGIBILIDADE COMO META A SER PERSEGUIDA NO ENSINO DA PRONÚNCIA**

Inteligibilidade é condição essencial à construção da interação sociolingüística. Não há possibilidade dos interactantes construírem significados a menos que sejam capazes de se fazerem mutuamente compreendidos. Por isso, a sociolingüística interacional tem dado cada vez mais atenção a esse fato no processo comunicativo. Um dos primeiros pesquisadores a demonstrar interesse por esse fenômeno foi Brodkey (1972). Em consonância com

algumas abordagens da época, se propôs a mensurar o potencial dos alunos de línguas para a decodificação do que era ditado pelos professores. Esse tratamento dado à inteligibilidade revela ainda a influência do mecanicismo behaviorista.

As tendências mais recentes, em oposição àquela, no tocante à inteligibilidade, advém da pragmática, cuja feição assumiu perspectivas distintas em relação à prática comportamentalista. Para Bamgbose (1998, p. 11), a inteligibilidade envolve “um complexo de fatos, compreendendo o reconhecimento de uma expressão, seu significado, e mais especificamente, o que o significado significa em determinado contexto sócio-cultural”. A acepção de inteligibilidade, a partir de uma perspectiva pragmática, abrange tudo o que diz respeito ao falante e ao ouvinte no processo comunicativo na tentativa de contribuir para o ato de fala e sua interpretação.

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

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

Diferentemente da perspectiva gerativista, que postulava um falante ouvinte ideal numa comunidade homogênea de fala, Hymes (op. cit.) defende que os falantes reais da língua não apenas têm competência para produzir frases gramaticalmente corretas, mas, principalmente, para interagir na e através da língua nos diversos contextos comunicativos. Nesse processo, estão envolvidos, de modo integrado, quatro fatores, são eles: o gramatical, o psicolingüístico, o sócio-cultural e o probabilístico. Uma divisão desses fatores se dá apenas para fins expositivos, o que pretendemos fazer a seguir com o objetivo de mostrar a relevância de cada um deles no processo.

O *gramatical* diz respeito àquilo que é formalmente possível; o *psicolingüístico*, ao que é possível em termos de processamento da linguagem humana; o *sócio-cultural*, o significado social ou valor dado à fala; e o *probabilístico*,

o que realmente ocorre. Entendemos, assim, que, para que haja inteligibilidade efetiva, não apenas o processamento de informação seja necessário, é preciso que haja, como bem acentua Jenkins (2000, p. 73), “um tipo de competência sociolinguística que envolva, para o bom êxito na comunicação, um grau substancial de conhecimento sócio-cultural partilhado”. A análise linguística, portanto, não pode deixar o contexto passar despercebido. Isso porque, conforme aponta Widdowson (1990), sem a presença do contexto sócio-cultural, haverá pouco espaço para a interação.

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

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

No ensino/aprendizado da pronúncia, a inteligibilidade é alcançada na integração do conhecimento linguístico com o enciclopédico, partilhados no ato da interação oral. O parâmetro fundamental para que a inteligibilidade seja alcançada não está, como é de praxe se defender, na precisão e aferição da pronúncia de acordo com um modelo previamente estabelecido, mas no esforço estratégico empreendido pelos interlocutores, com vistas à construção de significados. Seja “nativo” ou “não-nativo”, o falante sempre dependerá do contexto para que a inteligibilidade se concretize.

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

A fim de transcender a questão da inteligibilidade, é preciso, também, atentar para esses aspectos políticos do ensino da língua. Os professores, quando reduzem a inteligibilidade à imitação ao falante “nativo”, não só direcionam seus alunos para uma realidade distante do que acontece na prática cotidiana. Eles podem, ao mesmo tempo, fomentar um processo de aculturação, produto do audiolinguismo,

favorecendo a crença de que existem pronúncias superiores e inferiores. Faz-se necessário, conforme aponta Jenkins (2000, p. 95), uma

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

Essa redefinição de conceitos, com vistas à melhoria do ensino/aprendizado da pronúncia do inglês, como língua internacional, parte de uma reflexão mais ampla, na qual os professores percebam que estão inseridos em uma dimensão mais ampla no processo educacional dos seus alunos. Na percepção de uma dimensão mais crítica de sua prática docente (FAIRCLOUGH, 2001), o professor, ao defender a ênfase na inteligibilidade, e não na imitação de uma suposta fala “perfeita” se inscreve numa postura pós-moderna de ensinar e aprender línguas. A busca por métodos eficientes, nesse contexto, dá lugar à contextualização, ou seja, a adequação dos princípios às realidades locais.

## **5 O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA NA ERA PÓS-MÉTODO E O POSICIONAMENTO CRÍTICO DO PROFESSOR DE INGLÊS**

Os teóricos do ensino/aprendizado de línguas, após o movimento comunicativista, se referem ao momento atual como Era Pós-Método (RICHARDS & RODGERS, 2001). Essa denominação surgiu a partir da constatação de que, após anos de tentativa de se encontrar o melhor método para ensinar línguas, chegou-se à conclusão que nenhum deles podem, efetivamente, garantir o aprendizado de qualquer língua (PRABHU, 1990). Em conseqüência dessa realidade, não fazia mais qualquer sentido defender dogmaticamente qualquer método, acreditando que um deles, em detrimento dos demais, apresenta o caminho mais apropriado para o domínio da língua.

Em decorrência dessa percepção, o ensino da pronúncia passa a requerer rupturas. Isso porque diferentemente do que se tem proposto até agora. Há uma demanda pela desconstrução de alguns mitos cristalizados na história de ensino/aprendizado da oralidade. As propostas apresentadas pelos antigos métodos/abordagens de ensinar/aprender línguas não mais satisfazem aos anseios da sociedade contemporânea, fundamentada nos pressupostos pós-modernos. Com Jenkins (2000, p.

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

Consoante a essa alternativa, entra em pauta as discussões a respeito dos aspectos identitários que envolvem o ensino de línguas, e inevitavelmente, o da pronúncia. É preciso ir além do que propôs o comunicativismo e perceber que muito mais do que ensinar sons segmentais e suprasegmentais de uma determinada língua, é necessário também atentar para os aspectos sociolingüísticos dessa prática. De modo que, a menos que atentemos para esse componente crítico, incorreremos no grave risco de, como bem ressalta Moita Lopes (1996, p. 43), levar os aprendizes a buscar “uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo”. A consequência dessa prática, diz ainda esse mesmo autor, “não podem ter outro motivo senão o de domínio cultural”.

Há uma tendência no ensino/aprendizado de línguas marcada, historicamente, pela crença na homogeneidade e no imitacionismo como procedimentos para se alcançar a “perfeição”. Essa visão, na prática escolar, estimula a igualdade e rechaça a diferença. A ausência de uma percepção crítica que conceba a variedade sociolingüística resulta em atitudes equivocadas a respeito da língua e do seu processo de aquisição. Uma ruptura, nesse sentido, deve passar, irremediavelmente, pelo professor, já que esse, no contexto da sala de aula, na maioria das vezes, dita os padrões de experiências com a língua. Ainda que inconscientemente o professor atua na formação da abordagem de ensinar e de aprender dos seus alunos.

Sem uma abordagem crítica no ensino de L2, o professor vê-se diante da celeuma paradoxal de não ser um falante “nativo” da língua que está ensinando. O preconceito começa por ele mesmo já que não pode ser o que gostaria de ser. Sua prática docente está fundamentada num sentimento de frustração por não falar como um americano e/ou inglês. Para esses professores, e talvez, para os seus alunos, o domínio da língua será sempre algo inatingível, um desejo inalcançável, uma vontade que não terá como se completar. Apesar de todo o esforço empreendido, os aprendizes, e ele mesmo, enquanto modelo, não passarão de imitadores “imperfeitos” de um padrão almejado.

Essa concepção nos remete à clássica propensão epistemológica de Chomsky (1965, p. 3), quando postula a existência hipotética de um “falante-ouvinte ideal numa comunidade de fala completamente homogênea”. Em oposição a essa idéia, o que se vê, tanto dentro quanto fora da sala de aula, são falantes reais, os quais, no contexto interacional, convivem com as diferenças, pausas, hesitações, em suma, com as diferenças. No caso específico da L2, é inevitável que haja influências da L1 na L2, resultando no fenômeno interlingüístico (SELINKER, 1972). Ao invés de negar essa condição, os professores necessitam repassá-la aos seus alunos, res-

saltando a possibilidade de empoderamento identitário dos aprendizes. Em relação à pronúncia, isso precisa ser bem delineado, considerando que os falantes costumam ser rotulados de acordo com sua (im)possibilidade de pronunciar ou não determinados sons da língua.

Isso acontece porque o ensino de inglês, nos moldes imperialistas que predominaram o cenário educacional latino nas últimas décadas (PHILLIPSON, 1992), esteve atrelado não apenas ao domínio da língua, mas também a um processo de aculturação no qual os professores de inglês defendiam – e em alguns contextos ainda defendem – uma visão equivocada do que seja cultura. Resultante dessa visão, supervalorizam a cultura anglo-americana, dedicando, a essa, um maior poderio. Por isso, é comum ouvirmos professores de inglês adjetivando o inglês. Dizem que esse, e não qualquer outro, é mais “belo”, “rico” e que um outro é mais “feio” ou “pobre”.

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

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

Quando o professor de línguas defende a supervalorização de uma língua em relação à outra, está alimentando, ideologicamente, não só que a língua é inferior, ele mesmo, juntamente com seus alunos, são posicionados em condição de inferioridade. O critério tomado é simplesmente a “inaptidão” para imitar um modelo idealizado de pronúncia. Alguns professores assim o fazem porque não refletem a respeito de uma outra possibilidade de ensinar a língua que não seja por meio da imitação ao modelo supostamente “perfeito”. Para romper com esse paradigma, é preciso que os professores tomem consciência de suas identidades, fazendo a diferença entre o posicionamento que lhes foi imposto e o modo como, efetivamente, desejam ser posicionados.

Para tanto, é preciso que haja uma redefinição da posição identitária do professor de inglês. O reconhecimento identitário, tomando por base a definição de Mey

(1998, p. 74), diz respeito ao ato de estar inserido em um determinado grupo étnico. O professor de inglês, ciente dessa possibilidade, deve lutar para ser identificado não como um professor “não-nativo” de uma língua do “nativo”. A reflexividade a respeito do ensino dessa língua deve resultar no agrupamento e reconhecimento recíproco, entre seus pares, de uma nova identidade, a do professor de inglês bilíngue.

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

Por meio de mudanças desse tipo, os indivíduos, envolvidos na prática do ensino do inglês como língua internacional, lutarão por respeito e reconhecimento. Usamos o verbo “lutar” porque, ao que tudo indica, essa não será uma tarefa fácil. Trata-se de uma conquista moldada na alteridade, numa contínua relação do eu com o outro. Já que, como aponta Johnston (1973, citado em Kitzinger, 1989, p. 82) “a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é”. Essa definição de identidade, também partilhada por Wetherell & Potter (1992), busca uma redefinição da percepção que o professor tem de si mesmo e de como deseja ser visto pelos outros.

Busca-se, nesse sentido, o empoderamento (FAIRCLOUGH, 1989) identitário do professor bilíngüe de inglês como língua internacional que precisa estar ciente que sua atuação pedagógica transcende simplesmente o ambiente da sala de aula. A esse respeito, alerta Moita Lopes (1998, p. 311):

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

Isso é compreensível porque, não é incomum, conforme já nos mostrou Moita Lopes (1996), que muitos professores de inglês acreditem que o inglês “americano” e/ou “britânico” é mais “perfeito”, “bonito” ou “elegante”. Os americanos e britânicos, do mesmo modo, são mais trabalhadores e inteligentes. Julgamentos desse tipo ajudam a fomentar a idéia de que os brasileiros, devido à sua formação cultural, são ignorantes, preguiçosos, especialmente quando comparados aos americanos. O resultado é a baixa estima em relação a tudo que está associado ao Brasil, e como não poderia ser diferente, em relação ao português.

Um inglês “corretamente” falado deve, assim, evitar qualquer “contaminação” da L1.

A vergonha contida de ser professor brasileiro de inglês como língua “estrangeira” alimenta o sentimento de subserviência em relação a tudo que vem do lado de cima da América. Basta considerar que, quando se traz um falante “nativo” para uma determinada instituição de ensino, ele ou ela se torna o centro das atenções. É como se tivesse chegado um dos “donos” da língua que todos devem imitar. Sabendo disso, e da aceitação natural dessa prática, as escolas de idiomas exploram bem esse *marketing*, trazendo professores “nativos” para ministrar cursos, a maioria deles, contudo, conhecem apenas a língua, mas têm pouca ou nenhuma formação teórica a respeito do processo de ensino/aprendizagem, bem como da realidade contextual dos alunos.

O contrário é o que deveria ser normal, pois o professor brasileiro, bilíngüe, do inglês, tem inúmeras vantagens em relação à maioria dos professores monolíngües, dentre elas, destacamos: 1) domina tanto a L1, dos seus aprendizes, quando a L2, compreendendo as influências recíprocas que uma exerce sobre a outra; 2) passou pela experiência de ter aprendido a L2, o que lhe dá o *know-how* necessário para compreender o processo e dilema inerente ao aprendizado; 3) torna-se um modelo mais realista, especialmente no tocante à pronúncia, já que o aprendiz não terá a difícil - senão impossível - tarefa de falar como um “nativo”; e 4) ciente da realidade social dos seus alunos, poderá, ainda que intuitivamente, dar um melhor direcionamento às atividades propostas pelo material didático.

Essas são apenas algumas das múltiplas vantagens de ser um professor bilíngüe, e não necessariamente, monolíngüe da língua. Em um artigo bastante provocador a esse respeito, Seidlhofer (1996, p. 78), ressalta as diversas vantagens de ser um professor bilíngüe na L2 em comparação com o professor monolíngüe. O professor bilíngüe tem

*[...] ao mesmo tempo, familiaridade com a língua-alvo e também pode se distanciar dela, favorecendo os professores, a fim de que possam desenvolver uma vida dupla no bom sentido da palavra. Isso requer, a princípio, uma reinterpretação da noção de pensamento duplo e de vida dupla, de modo que a palavra “dublo” passe a ter conotações inteiramente positivas, não estando atrelada ao caráter dúbio, mas a aspectos de valor e resistência. Em termos dicionarizados, diz respeito ‘a algo que tem duas vezes o tamanho, a quantidade, o valor e a resistência de alguma outra coisa’ ou, se preferirem concebê-lo de modo mais poético, diz-se “de uma flor tendo número maior de pétalas do que o usual”. E o processo de cultivo dessas pétalas é a formação docente continuada.*

Assumir essa duplicidade será o passo considerável no processo de reconstrução da identidade do professor de inglês no Brasil. O empoderamento é condição necessária

para que o docente deixe de se ver não como um falante de segunda categoria da língua ou como um mero repassador dos ideais de aculturação dos países anglo-americanos. Mas para que isso aconteça a contento, faz-se necessário o desenvolvimento de uma abordagem crítica de ensinar/aprender línguas, a partir da qual ele possa avaliar as teorias antigas ou atuais do ensino, e principalmente, se envolver nas mudanças sociais, na tentativa de romper com práticas docentes de tal modo naturalizadas que são aceitas como se fossem normais.

## 6 O ENSINO CRÍTICO DA PRONÚNCIA DO INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

Uma abordagem de ensino/aprendizado do inglês, como Língua Internacional, tem por objetivo estimular os aprendizes à construção de sentidos, buscando, prioritariamente, a inteligibilidade, ao invés da imitação ao falante monolíngüe de um país. Dentro desse paradigma, a aquisição do inglês pressupõe um alcance global desse idioma. Basta lembrar que, atualmente, somente na Ásia, o número de falantes do inglês já alcançou 350 milhões, ultrapassando a combinação da população dos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá. Ainda que não se concorde com as políticas externas desses países, especialmente a dos Estados Unidos, não se pode desconsiderar a importância do ensino do inglês, desde que esse seja feito a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva.

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

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

necessidades do falante”. O aprendizado desse inglês, dentro dessa perspectiva, não depende da aquisição dos aspectos culturais dos Estados Unidos e/ou Inglaterra.

Isso não quer dizer que se desconsidere o papel da cultura no aprendizado de qualquer língua, contudo, o ensino/aprendizado do inglês, como língua internacional, prioriza a negociação de significados, e para tanto, não é necessário o domínio, a priori, de uma gama de detalhes culturais de um país específico, atrelando-o ao inglês a ser aprendido. Isso porque, conforme explica Cook (2003, p. 29), essa língua não

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

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

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

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

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

A concepção do inglês como Língua Internacional tira de foco as fronteiras geográficas e a distância do falante “nativo”, pondo, em evidência, o falante “não-nativo”, na medida em que este, enquanto aprendiz, na medida em que se apropria da língua, em seu contato extensivo com essa,

atua no processo gradativo de “desestrangeirização” (ALMEIDA FILHO, 1993). Uma outra expressão que tem sido amplamente questionada é a do falante “nativo”. Em virtude dessa ampla expansão do inglês, autores como Widdowson (1994) e Rajagopalan (1997) defendem que o termo “nativo” não se coaduna à perspectiva do inglês atual. Tomar o falante monolíngüe, do inglês, como modelo, é um contra-senso por uma série de imprecisões. A primeira seria identificar quem seria esse falante nativo, se o simples fato de ter nascido nos Estados Unidos ou na Inglaterra dá, a alguém, o crédito de ser “nativo”. Mas o que dizer de alguém que nasceu lá, mas não domina a língua?

Ou de alguém que foi para lá muito cedo e desenvolveu proficiência na língua, este também não poderia ser considerado um falante “nativo”? Se apelarmos para uma visão gerativista, nos moldes chomskianos, o problema se intensifica mais ainda, pois o falante “nativo” não passa de uma idealização e a dificuldade para resolver esse imbróglio torna-se maior. Por isso, preferimos a proposta de Jenkins (2000) que faz a distinção entre o falante monolíngüe e o bilíngüe, em substituição ao tradicional falante “nativo” e “não-nativo”, respectivamente.

Para Jenkins (2000), somente há espaço para um ensino da pronúncia do inglês como língua internacional se levarmos em conta, prioritariamente, a busca pela inteligibilidade (BAMGBOSE, 1998). Para tanto, os estudos fonéticos não mais se pretendem a ter um caráter normativo. A aplicação da Lingüística ao ensino de línguas, levou os professores a acreditarem que o estudo fonético deveria ditar regras sobre como os aprendizes deveriam falar. Em oposição a essa idéia, Jenkins (2000, p. 11), defende que, no que tange à pronúncia, é preciso buscar um paradigma diferenciado, o que trará muitas vantagens, por

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

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

vistas primordialmente à inteligibilidade, jamais à imitação do falante monolíngüe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas para o ensino da pronúncia do inglês, sejam elas implícitas e/ou explícitas, resultam de construções históricas. Assim sendo, dependendo da abordagem de ensinar e aprender, os professores e/ou metodologias enfatizam em maior ou menor grau seu papel no aprendizado das línguas. No audiolingualismo, por se tratar de um método que supervaloriza a oralidade, o ensino da pronúncia se pauta na imitação ao falante “nativo”, considerado o modelo a ser perseguido. No comunicativismo, por sua vez, prefere focar a pronúncia ressaltando as diversidades sociolingüísticas dos falantes.

O comunicativismo oportunizou mudanças significativas no ensino da pronúncia do inglês. Essa abordagem, no entanto, deixou de atentar para os aspectos críticos no ensino de línguas, especialmente no que tange à pronúncia. Persistiu ainda a imitação, ainda que, dessa feita, dos aspectos suprasegmentais. Diante dessa lacuna, propomos um paradigma para o ensino da pronúncia do inglês que a perceba como Língua Internacional. Como consequência dessa ruptura, os falantes bilíngües passam a ter o direito de falar inglês, não mais como os “nativos”.

A sala de aula de inglês será um espaço de maior tolerância e respeito pelas diferenças. A fala bilíngüe, ao invés de cerceada, será motivada, oportunizando a produção efetiva da oralidade. Essa postura representa uma ruptura na abordagem de ensino da pronúncia na medida em que se propõe o empoderamento dos aprendizes, e sobretudo, a lhes dar liberdade de expressão, livrando-os da insegurança lingüística, recorrente nas aulas de línguas, resultante do receio dos falantes de cometerem algum “erro”, por isso, acham mais seguro ficarem calados. Atitude contraditória para aqueles que querem desenvolverem-se na habilidade oral.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDERSON, A. & LYNCH, T. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- BAMGBOSE, A. Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes* 17/1:1-14, 1998.
- BARBOSA, J. R. A. *Abordagem do professor de inglês em relação à pronúncia dos aprendizes*. Fortaleza: 2007 (Tese de Doutorado – UFC).
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.
- BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polite Press, 1991 (Trad. de Matthew Adamson)

- BRODKEY, D. Dictation as a measure of mutual intelligibility: a pilot study. *Language Learning* 22/2: 203-20, 1972.
- BROOKS, N. *Language and language learning*. New York: Harcourt, 1960.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Trad. de Klauss Brandini Gerhardt).
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- CELCE-MURCIA, M., BRITON, D. M., GOODWIN, J. M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- COOK, G. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003
- CORDER, P. The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 1967, pp. 161-170.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 (Trad. de Ricardo Quintana).
- CURRAN, C. *Counseling-learning in second language classroom*. Essex, England: Longman, 1976.
- DRESSLER, W. U. Explaining natural phonology. *Phonology Yearbook* 1: 29-51, 1984.
- DURANTI, A. & GOODWIN, C. *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001. (Trad. de Izabel Magalhães)
- GATTEGNO, C. *Teaching foreign language in schools: the silent way*. New York: Educational Solutions, 1972.
- GATTEGNO, C. *The common sense of teaching foreign language*. New York: Educational solutions, 1976.
- HAHN, C. Trial and error. *FORUM*. 25 3:8-11, 1987.
- HOFSTADTER, D.R. & DENNETT, D.C. *The mind's I*. New York: Basic Books, 1981.
- HYMES, D. On communicative competence (extracts). In BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (org.) *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JOHNSTON, J. *Lesbian nation: the feminist solution*. New York: Simon and Schuster, 1973.
- KENWORTHY, J. *Teaching English pronunciation*. London: Longman, 1987.
- KITIZINGER, C. Liberal humanism as an ideology of social control: the regulation of lesbian identities. In SHOTTER, J. & GERDEN, K (eds.) *Texts of identity*. London: Sage, 1989.
- KUHN, T. S. *A Estrutura das revoluções científicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998 (Trad. do texto de [1970] por Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira).
- LENGO, N. What is an error. *FORUM*, 23, 3:20-24, 1995.
- MCNERNEY, M. & MENDELSON, D. Suprasegmentals in the pronunciation class: setting priorities. In AVERY, P. & EHRlich, S. (eds.) *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. (Trad. de Maria da Glória de Moraes) In SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- MICHAELIDES, N. N. Error analysis: an aid to teaching. *FORUM*, 28, (4), 28-32, 1990.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- NEISSER, U. *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.
- NELSON, C. L. Intelligibility and non-native varieties of English In: KACHRU, B.B. (ed.). *The other tongue: English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press, 1982.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PIERCE, B. Social identity, investment, and language learning In: *TESOL Quarterly* 29, (9-31), 1995.
- PINKER, S. *The language instinct*. London: Penguin, 1994.
- PRABHU, N. S. There is no best method - Why? *TESOL Quarterly* 24, (161-76), 1990.
- RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. *Journal of Pragmatics*. v. 27, pp. 225-231, 1997.

- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade na lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical. In SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SCOVEL, T. Foreign accent: language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*. 19, 245-254, 1969.
- SCOVEL, T. Multiple perspectives make singular teaching. In BEEB, L. M. (ed.) *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. New York: Newbury House, 1988.
- SEIDLHOFER, B. It is an undulating feeling... The importance of being a non-native teacher of English. *VIEWS*, 5 1/2, pp. 63-80, 1996.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, 10, 1972, pp. 209-231.
- WATSON, J. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 1913, 20, 158-177.
- WETHERELL, M & POTTER, J. *Mapping the language of racism: discourse and legitimation of racism*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- WIDDOWSON, H. G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly* 28/2: 337-89, 1994.