

A PRONÚNCIA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Maria Flávia de Figueiredo Pereira Bollela**

Para se entender o papel da pronúncia em um contexto de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira — *English as a Foreign Language* (EFL) —, temos que, primeiramente, definir o lugar da pronúncia da Língua Inglesa (LI) como um todo.

Ao se considerar a pronúncia de uma língua, vários aspectos são lembrados, tais como: segmentos (consoantes e vogais), acento, ritmo, entoação, qualidade da voz, etc. Tradicionalmente os estudos fonéticos e fonológicos dividem estes aspectos em dois níveis: o segmental e o supra-segmental. No nível segmental encontram-se os segmentos e no supra-segmental enquadram-se o acento, o ritmo e a entoação.

Podemos dizer que a pronúncia, sendo de natureza fonética, expressa as organizações fonológicas (abstratas) da língua. A partir desta definição, surge a pergunta: Como este aspecto, de vital importância dentro de uma língua, deve ser abordado no ensino de EFL?

O que já sabemos é que, no contexto brasileiro, o ensino da pronúncia é negligenciado por grande parte dos professores de LI.

Este artigo visa, pois, situar a pronúncia — seu lugar e ser papel — no ensino de EFL.

A pronúncia deve ser, primeiramente, vista como uma habilidade ligada à comunicação oral. Tradicionalmente, as duas habilidades características da oralidade são o falar (*speaking*) e o ouvir (*listening*). Localizaremos a pronúncia como uma subárea destas duas habilidades maiores e como responsável pelo desenvolvimento tanto do falar como do ouvir nos aprendizes de Língua Estrangeira (LE). De acordo com Murphy (1991), a pronúncia, a habilidade oral e a habilidade auditiva são os três componentes da comunicação oral, ou seja, eles formam o tripé da comunicação oral. Murphy considera estes três elementos como processos da linguagem oral reciprocamente interdependentes e sugere que a atenção a eles dispensada ocorra de forma integrada. A partir deste ponto de vista, espera-se que a pronúncia, a habilidade oral e a auditiva integrem todo e qualquer currículo que venha enfatizar a comunicação oral.

Quanto ao *falar*, Murphy nos lembra que:

Many student population have significant spoken language needs at the intermediate, advanced, and professional levels. ...Teachers need to make decisions concerning how to integrate these alternative structures for speaking activities

* É mestranda em Lingüística pela UNESP de Araraquara. É Coordenadora os Cursos de Letras e Tradutor e Intérprete da Universidade de Franca. É Professora de Língua Inglesa e Fonologia e Pronúncia da Língua Inglesa na graduação e na pós-graduação da mesma Universidade. É bacharel e licenciada em Letras pela UNICAMP, com especialização em Línguas Estrangeiras na Universidade de Nova York (SUNY ALBANY).

based upon knowledge of their students' proficiency levels and educational needs. (p. 53-55).

Portanto, quando se enfatiza o ensino da habilidade oral, é importante se ter em mente os objetivos dos alunos, isto é: — o que os faz interessados em aprimorar sua habilidade comunicativa? — eles a utilizarão para o trabalho (dar aulas, falar em público, realizar transações comerciais)? — ou para fins pessoais, tais como: turismo, relações interpessoais (contato com estrangeiros), etc.?

Dentro desta análise das necessidades dos alunos, também ocupa lugar de destaque a segunda habilidade em questão: o *ouvir*. Murphy acredita que, na maioria dos contextos educacionais, esta habilidade se constitui em um canal fundamental para o aprendizado. E conclui: “*because it is a pervasive language experience that operates in contexts ranging from simple conversations to academic debates, the listening process merit careful consideration*”. (p. 55).

As habilidades orais ganharam, nesta nossa década, lugar de destaque, dado o desenvolvimento das redes de comunicação, a penetração maciça da TV, do cinema e de todos os meios de comunicação oral. Desta maneira, o privilégio do discurso oral ocasionou também um impacto dentro das diferentes metodologias do ensino de LE.

Como previu Murphy em 1991:

The ability to speak coherently and intelligibly on a focused topic is

generally recognized as a necessary goal for ESL students. Because many of them aspire to professional careers in English-dominant communities, the coming decade will see increasing pressure placed upon ESL high school, college, and university graduates to possess excellent skills in both speech and writing. (p. 52).

A partir desta realidade, podemos dizer que está havendo, recentemente, um ressurgimento do interesse no ensino de pronúncia.

E para se entender o ensino de pronúncia hoje, faz-se necessário um breve percurso pela sua trajetória histórica.

Ao longo da história do ensino de pronúncia, vimos um movimento de ênfase dada primeiramente ao nível segmental (nas décadas de 40 e 50 com o método *Audiolingual*). Neste período os objetivos estabelecidos para pronúncia era o de se atingir a pronúncia de um falante nativo. “*During the audio-lingual period of language teaching (Fries, 1945) in the United States, the pronunciation goal for adult learners was native-like speech*” (Anderson-Hsieh, 1995, p. 17). Nesta fase o ensino de pronúncia destacava a importância do nível segmental para a obtenção de uma boa pronúncia.

Posteriormente, na década de 80, com a abordagem comunicativa — *Communicative Language Teaching (CLT)* — buscou-se enfatizar

o nível supra-segmental, acreditando ser este o principal responsável pela inteligibilidade na comunicação de falantes não-nativos da LI. A citação abaixo ilustra a opinião de alguns teóricos defensores deste ponto de vista:

Gilbert, 1984; Pennington and Richards, 1986; Wong, 1987; McNerney and Mendelsohn, 1987; and Kenworthy, 1987; have discussed the relative importance of segmentals (consonants and vowels) and suprasegmentals (stress, rhythm and intonation) in intelligibility, and a consensus exists that, whereas both aspects of pronunciation are important, the most critical area is that of suprasegmentals. (Anderson-Hsieh, 1995, p. 17).

Apesar deste consenso, o autor nos lembra que, devido a limitações metodológicas, os resultados dos estudos feitos para provar esta tendência apenas sugerem e não chegam a uma opinião conclusiva sobre a influência dos supra-segmentos na inteligibilidade. O surgimento da abordagem comunicativa ajudou a alterar o panorama do ensino de pronúncia de LE. Começou-se a acreditar que a comunicação estivesse privilegiando apenas as habilidades orais. Esta, porém, pode ser considerada uma concepção errônea advinda de interpretações desta abordagem. Como nos lembra Thompson (1994, p. 7):

However, it is also important to recognize that communication does not only take place through speech; and also that it is not only the speaker (or writer) who is communicating. Communication through language happens in both the written and spoken medium; and it involves at least two people. Learners reading a text silently to themselves are talking part in communication just as much as someone talking to their partner. CLT involves encouraging learner to take part in — and reflect on — communication in as many different contexts as possible (and as many as necessary, not only for their future language-using needs but also for their present language-learning needs).

Nesta fase, os objetivos almejados no ensino da pronúncia de uma língua estrangeira eram os de fazer com que o aprendiz atingisse um domínio suficiente da fonologia dessa língua de modo a se fazer entender por falantes nativos. A citação a seguir ilustra este tipo de objetivo:

Pronunciation goals have since become more realistic. It is now felt that learners need only achieve sufficient mastery of the target language phonology to be understood by native speakers. But this more realistic goal has brought with it the new

responsibility of determining which aspects of pronunciation are the most critical for intelligibility and therefore the most in need of being taught. (Anderson-Hsieh, 1995, p. 17).

Neste artigo, que data de 1995, o autor busca estabelecer os novos objetivos do ensino de pronúncia, prioriza o ensino dos supra-segmentos — definindo-os como principais responsáveis pela inteligibilidade —, mas ainda não menciona a idéia do inglês como *língua internacional*. E este aspecto é de fundamental importância no panorama atual. “O papel do inglês como língua internacional e as implicações desse fato no estabelecimento de uma política educacional é também questão de análise e de debate, principalmente tendo em vista as relações de hegemonia de uma língua e de poder.” (Celani, 1997, p. 155).

No ensino da língua inglesa, como língua internacional, todas as áreas envolvidas têm que ser submetidas a um questionamento, e o seu ensino tem que ser reavaliado. Uma das áreas que sofre bastante questionamento é o ensino da pronúncia, sobretudo no que se refere ao seu caráter variacionista. Se levarmos em conta o que nos sinaliza Trim (1992), percebemos que o objetivo do ensino da pronúncia sai do escopo da *inteligibilidade* (para um falante nativo) para o enfoque de *clareza de pronúncia*. Esta clareza tem por objetivo possibilitar a comunicação entre diferentes usuários da língua inglesa que, no

contexto atual, são, muitas vezes, falantes não-nativos desse idioma.

Surgem, assim, questões da seguinte natureza: qual pronúncia ensinar? qual dialeto (sotaque) privilegiar? o americano, considerando a língua inglesa como hegemônica graças as conquistas capitalistas? o britânico, pelo seu caráter conservador e pelo seu *status* de língua mãe? uma mistura deles? ou um outro qualquer? Subsistirá a este contexto um “*core English*” que ainda venha a apresentar algum tipo de unidade?

Todas estas questões têm que ser analisadas na atual conjuntura. Como vemos, a maioria delas não é facilmente respondível e se for, encontrará controvérsias.

Na busca de *clareza* no ensino de pronúncia, talvez possamos nos apoiar em algum modelo já existente e que já seja considerado, pela sociedade, como claro o suficiente. Poderemos nos basear em qualquer dos dialetos já consagrados como o americano ou britânico, porém levando sempre em conta o caráter amplamente variacionista da língua inglesa no mundo atual.

A língua inglesa como língua internacional é, antes de tudo, múltipla. Mas esta multiplicidade abarca em si distintos modelos ou variedades — o inglês australiano, o indiano, o africano, o britânico, etc. E para explicar esse fato, Stevick (1982, p. 183) nos lembra que “*Dialects within a language are made up of choices between phonemes and between phonetic realizations of phonemes. A ‘foreign accent’ is*

made up of non-native choices between phonemes and non-native phonetic realizations of right phonemes". Nesse sentido, quando nossa preocupação é o ensino da pronúncia, há que se tomar os devidos cuidados: "*variation must remain within a certain band of tolerance if it is not to hinder comprehension, that is, if the phonetic variants are still to be recognizable to a listener familiar with that language as manifestations of the same phoneme.*" (Rivers, 1978, p. 150).

E voltando ao nosso percurso histórico do ensino de pronúncia, podemos dizer que hoje vemos uma tendência a uma desvinculação do debate segmento/supra-segumento em direção a um ensino integrado das características realmente relevantes à comunicação oral. De acordo com Celce-Murcia (1996, p. 10), esta visão balanceada do ensino de pronúncia reconhece que tanto a incapacidade de distinguir fonemas com alto teor contrastivo (como /l/ em *list* e /iy/ em *least*) como a incapacidade de distinguir aspectos supra-segmentais (como o ritmo e a entoação) podem ter um impacto negativo na comunicação oral de falantes não-nativos do inglês.

Ratificando as idéias de Celce-Murcia, encontramos em um outro autor a seguinte afirmação: "*practice on segmental as well as suprasegmental levels of the sound system needs to be integrated with broader level communicative activities in which speakers and listeners engage in a process of exchanging*

meaningful information". (Pennington & Richards, 1986 *apud* Murphy, 1991, p. 60).

De acordo com Murphy, esta preocupação de um ensino integrado dos aspectos da pronúncia é, em parte, uma resposta as idéias divulgadas pelo *Communicative Language Teaching* (CLT), que enfatizam um uso significativo e pertinente da língua nas aulas de LE.

No ensino de LE voltado para a comunicação oral predominam duas correntes principais: uma que privilegia a correção fonológica (*accuracy*) e outra que enfatiza aspectos mais amplos da comunicação interpessoal, ou seja, a fluência (*fluency*) no falar e no ouvir. Os alunos podem tirar proveito de ambos tipos de abordagem, visando ampliar o seu nível de proficiência de acordo com seus objetivos sociais e educacionais. Já o professor deve evidenciar o papel fundamental da pronúncia em contextos realistas de interação interpessoal.

E pensando no ensino integrado das habilidades orais, Murphy (1991, p. 61) nos recorda que:

In the teaching of ESL, speaking, listening, and pronunciation need to be placed within the broader context of oral communication. Although attention to one or more of these areas sometimes is neglected in the classroom, ESL teachers can highlight all three

when they are designing course curricula and/or classroom activities.

Podemos verificar que a pronúncia, como componente da comunicação oral, está recebendo uma atenção, cada vez maior, na literatura sobre ensino de línguas. Mesmo assim, nos livros didáticos, vemos que existem muito mais atividades voltadas para o *ouvir* e o *falar* do que para a pronúncia propriamente dita. E, neste sentido, a correção fonológica pode estar sendo sacrificada em prol da fluência conversacional.

A solução a este impasse, seria talvez o uso de materiais e atividades comunicativas que também aumentassem o controle da correção dos alunos sobre o sistema sonoro da língua estrangeira, sem sacrificar a sua fluência, mas sim aprimorá-la.

Dessa maneira, não só a pronúncia, o *ouvir* e o *falar* estariam integrados, mas também os enfoques sobre correção e fluência seriam abordados em conjunto, num tratamento de cooperação mútua, proporcionando o desenvolvimento da proficiência lingüística oral dos alunos.

A comunicação oral é pois um composto de processos lingüísticos interdependentes; e a ênfase dispensada a apenas um destes componentes, de forma isolada, mostrar-se-á insuficiente.

Neste sentido, não podemos nos desviar dos propósitos pessoais dos nossos alunos para o

aprendizado da língua inglesa. E será respeitando estes propósitos que encontraremos um caminho mais coerente e melhor direcionado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON-HSIEH, Janet. Pronunciation factors affecting intelligibility in speakers of English as a foreign language. *Speak Out!*, [s.l.], n. 16, p. 17-19, Aug., 1995.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.) *Ensino de língua inglesa: redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ, 1997. 161p.
- CELCE-MURCIA, Marianne, BRITON, Donna M., GOODWIN, Janet M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press, 1996. 435p.
- MURPHY, John M. Oral communication in TESOL: integrating speaking, listening, and pronunciation. *TESOL Quarterly*, New York, v. 25, n. 1, p. 51-75, Spring 1991.
- PENNINGTON, M. C., RICHARDS, J. C. Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*. New York, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1986.
- RIVERS, Wilga M., TEMPERLEY, Mary S. *A practical guide to the teaching of English: as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press, 1978. 390p.
- STEVICK, Earl W. *Teaching and learning languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 215p.

THOMPSON, Geoff. Some misconceptions about communicative language teaching. Liverpool, 1994. (mimeo.).

TRIM, J. Where have all the phoneticians gone?
In: ESSEN, Arthur von, BUCKART, E. *Homage to W.R. Lee: essays in English as a foreign or second language.* [s.l.]: Foris, 1992. p. 261-271.