

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

UMA ANÁLISE FONOLÓGICA SEGMENTAL DO INGLÊS DE APRENDIZES BRASILEIROS E O ENSINO DE PRONÚNCIA NUMA PERSPECTIVA (SÓCIO-)INTERACIONISTA E INTERNACIONAL:
Progressos, dificuldades e sugestões para o processo pedagógico

Carlos Adreson da Silva

Recife

2002

Carlos Adreson da Silva

UMA ANÁLISE FONOLÓGICA SEGMENTAL DO INGLÊS DE
APRENDIZES BRASILEIROS E O ENSINO DE PRONÚNCIA NUMA
PERSPECTIVA (SÓCIO-)INTERACIONISTA E INTERNACIONAL:
Progressos, dificuldades e sugestões para o processo pedagógico

Recife

2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação de mestrado

UMA ANÁLISE FONOLÓGICA SEGMENTAL DO INGLÊS DE APRENDIZES BRASILEIROS E O ENSINO DE PRONÚNCIA NUMA PERSPECTIVA (SÓCIO-)INTERACIONISTA E INTERNACIONAL:
Progressos, dificuldades e sugestões para o processo pedagógico

Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do Grau de Mestre em Lingüística

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Marígia Ana de Moura Viana

ORIENTANDO: *Carlos Adreson da Silva*

Recife

2002

AGRADECIMENTOS

Ao SENHOR, Deus de amor, alegria e justiça, eterno companheiro, digno de toda honra, glória e louvor, nossa razão de ser,

À minha esposa, Simone, uma dádiva divina, essencial em todos os momentos,

Aos meus pais, Maria Julia e Genival , eternamente especiais para mim,

Aos alunos que participaram do corpus, e aos outros que também demonstraram disponibilidade e carinho,

A Marígia, cuja orientação, ajuda e compreensão foram imprescindíveis neste processo,

Aos Professores da Banca Examinadora e a todos os professores do Programa de Pós –Graduação em Letras da UFPE, pela grande contribuição para meu aprendizado,

A Diva e Eraldo, cujo apoio administrativo e pessoal não teve preço,

A todos os outros que, diretamente ou não, deram uma contribuição para o êxito desta empreitada.

RESUMO

Este trabalho visa a oferecer subsídios ao ensino de língua inglesa para brasileiros por meio de uma análise fonológica segmental do inglês falado por esses sujeitos e de um repensar do processo numa perspectiva holística, sócio-interacionista e internacional, conciliando produto e processo.

A tradição analítica, nesta área, tem sido a de focar o produto / estrutura e não a interação. Nesta pesquisa, reconhecemos a validade da descrição lingüística e buscamos refletir criticamente sobre o ensino de pronúncia do inglês.

Para se conhecer de forma básica o resultado / produto fonológico do aprendizado de alunos brasileiros, foram coletadas produções orais de 6 (seis) alunos da Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, por meio de dois instrumentos: primeiro, conversas entre os alunos, em grupos pequenos, e, depois, a leitura individual de uma lista de palavras contendo os fonemas do inglês em diferentes contextos fônicos. Posteriormente, analisaram-se os dados coletados, com base num contraste teórico entre o sistema desta língua e o do português.

Como parâmetro para o português, foi considerada a descrição minuciosa e atual de Cristóvão Silva(2001) e, para o inglês, o modelo fonológico de Jenkins (2000) para o uso / ensino desta língua internacionalmente, algumas vezes com menção às variedades britânica e americana padrão, no que se julgou necessário.

Para uma melhor interface fonologia-ensino, tendo em vista a centralidade do aluno no processo pedagógico, aplicou-se um questionário para obter dados pessoais e a percepção dos alunos quanto à pronúncia de língua estrangeira (especialmente inglês) e o seu ensino numa perspectiva mais processual.

Como resultados práticos, buscamos observar as dificuldades de pronúncia encontradas pelo falante brasileiro de português no aprendizado da língua inglesa e, pela utilização de exercícios / procedimentos que enfoquem essas dificuldades, identificar formas adequadas para superá-las.

Por fim, sugere-se um trabalho pedagógico que enfoque não só o produto fonológico, mas também o processo de negociação da inteligibilidade, área relevante e carente de estudos. Como contribuição adicional, pensou-se a fonologia de uma forma mais abrangente e atual, evitando vê-la como elemento estático do código, não negociado nos diversos contextos reais.

ABSTRACT

This work aims to make some theoretical contribution to improve English language teaching to Brazilian learners by way of a comparative segmental phonological analysis of the English spoken by these learners and a reconsideration of the process in a holistic, socio-interactionist and international perspective, which reconciles product and process.

Traditionally, such analyses tend to be product-oriented and structuralist, not focussing upon the interaction. Even though we recognise the validity of such linguistic description in its own right, we shall also attempt to think critically about teaching English pronunciation.

To become acquainted in a basic way with the phonological product of Brazilian students' learning process, oral samples have been collected from 6 (six) Letras undergraduate students at Universidade Federal de Pernambuco talking in small groups, and afterwards, individually reading a list of words containing all the English phonemes in diferent phonic contexts. In a later phase, the data collected were analysed by considering a theoretical contrast between the English and Portuguese phonological systems.

The parameter used for Portuguese was the updated and detailful description by Cristófaró Silva(2001) and for English, a phonological model proposed by Jenkins (2000) for using and teaching English internationally, but, whenever considered relevant, British and American standard varieties have been referred to.

For a better phonology-teaching interface, given the learner's central role in teaching and learning, a questionnaire was also administered to gather personal information and the students' perception of L2 (English) pronunciation and its teaching in a more process-oriented way.

As practical outcomes, the research aimed at identifying the pronunciation difficulties faced by the Brazilian speaker of Portuguese when learning English, so that by providing exercises / tasks focusing on these difficulties, we can design adequate ways to overcome them.

Finally, we suggest that teaching should focus not only on the phonological product but also on the process of negotiation of intelligibility, a relevant field in need of further inquiry. As an additional contribution, phonology is seen in a broader, more updated perspective, thus avoiding the tradition of seeing it as a static element of the code not negotiated in interaction in the varied contexts of language use.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Examinador(a)

Examinador(a)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Da origem do trabalho.....	10
Do universo e da relevância desta pesquisa	10
Da concepção sócio-interacionista.....	13
Dos contextos de uso e de ensino: o inglês como língua internacional.....	13
Do método: a Análise Contrastiva ou correlação entre dois sistemas.....	14
Dos principais autores consultados.....	14
Estrutura seqüencial desta dissertação.....	16
1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1.Interacionismo: aprendizagem e linguagem	18
1.1.1.Exemplos do êxito do cognitivismo inatista na lingüística e ensino de línguas..	21
1.1.2. O caso da Lingüística sócio-interacionista e exemplos da dinamicidade da fonologia.....	25
1.2. O ensino de línguas e o aspecto fonológico.....	31
1.2.1. O ensino de inglês: contexto mundial e o caso brasileiro.....	34
1.3. Breve nota sobre o ensino superior de qualidade.....	38
1.4. Fonética e fonologia: introdução e conceitos básicos	40
1.4.1 Descrição do sistema fonológico segmental do português brasileiro.....	50
1.4.1.1 As consoantes do português brasileiro.....	51
1.4.1.2. As vogais e glides do português brasileiro.....	56
1.4.2. Descrição do sistema fonológico segmental do inglês internacional: O Lingua Franca Core.....	62
1.4.2.1. Os segmentos sugeridos e o espaço para a transferência.....	64
1.4.2.2. A negociação da inteligibilidade: a fonologia em construção.....	68
1.5. O papel da língua materna no aprendizado da fonologia de uma L2 e o ato de contrastar línguas.....	70
1.6. Análise comparativa do sistema fonológico segmental entre o português brasileiro e o inglês	79
1.6.1.Contraste entre as consoantes dos sistemas fonológicos do português e do inglês.....	80

1.6.2. Contraste entre as vogais dos sistemas fonológicos do português e do inglês.....	82
2. METODOLOGIA.....	85
2.1. Objetivos.....	85
2.2. Instrumentos para coleta de dados	85
2.3. Procedimentos Metodológicos.....	86
3. ANÁLISE DOS DADOS	88
3.1. Análise dos dados fonológicos.....	88
3.1.1. Análise do sistema consonantal do inglês dos aprendizes.....	88
3.1.2 Análise do sistema vocálico do inglês dos aprendizes.....	92
3.2. Análise dos dados contextuais e concepções sobre ensino de pronúncia do inglês com base nos questionários	95
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROGRESSOS, DIFICULDADES E SUGESTÕES PARA O PROCESSO PEDAGÓGICO	102
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS.....	113
1. Questionário de contextualização para análise fonológica	
2. Teste com palavras isoladas	
3. Símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (mais quadro ilustrativo do aparelho fonador e tabela de classificação de vogais)- extraídos de Cagliari e Massini - Cagliari (2001)	
4. Quadro dos fonemas da língua portuguesa no Brasil segundo a Escola Articulatória	
5. Quadro dos fonemas da língua inglesa segundo a Escola Articulatória	
6. Correspondência grafema-fonema do inglês- extraídos de Celce-Murcia(1996)	
7. Corpus	

INTRODUÇÃO

Da origem do trabalho

A escolha deste campo de pesquisa resultou da vivência em sala de aula: primeiro, como aluno de Graduação em Letras e, posteriormente, como professor de inglês como língua estrangeira, em escolas de inglês e instituições de ensino superior. Durante todo este período, percebi dificuldades relacionadas à aquisição da pronúncia do inglês por parte dos aprendizes.

Atualmente, como professor efetivo de Língua Inglesa e de Prática de Ensino de Língua Inglesa nas Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão, instituição do interior de Pernambuco, tenho a responsabilidade e o privilégio de ajudar a formar colegas professores de inglês no âmbito tanto lingüístico quanto pedagógico.

Língua e ensino: esta é a interface que pretendo explorar. Este trabalho concentra-se no aspecto lingüístico do aprendizado da competência fonológica, porém esboça uma interdisciplinaridade com aspectos pedagógicos, julgados extremamente relevantes. Aproveitaram-se insights enriquecedores e atuais do **sócio - interacionismo**, tanto na Lingüística Teórica e Aplicada, em especial, quanto na Educação (ocasionalmente, em ciências afins), os quais precisam interagir e ser traduzidos em práticas.

Do universo e da relevância desta pesquisa

Optou-se por lidar com alunos das graduações em Letras por seu papel crucial na difusão do idioma inglês neste país e, ao mesmo tempo, perceber-se entre uma parcela considerável dos mesmos uma certa limitação quanto à competência lingüística em geral, principalmente no uso do inglês oral, incluindo a pronúncia. Deve-se levar em consideração que, apesar de se questionar a primazia absoluta da oralidade, no sentido de negar à modalidade escrita o seu caráter único, fundamental e complementar em relação à fala, em alguns aspectos da aquisição natural da

linguagem, é bastante claro que a fala precede a escrita¹. Pensamos, como Kato (1999), que a complementaridade entre fala escrita é evidente, e que ambas se influenciam mutuamente. Todavia, neste momento, são patentes as dificuldades fonológicas de uma parcela razoável do alunado, de forma frustrante tanto para aprendizes quanto professores, tornando-se crucial focalizar esta área.

Tal limitação ocorre, possivelmente, devido a uma série de fatores educacionais e lingüísticos. No contexto educacional brasileiro, são comuns turmas grandes e de nível lingüístico heterogêneo (na mesma turma, alguns alunos estando num patamar de fluência bastante inicial enquanto outros são muito mais avançados). Isto sem mencionar outras condições deficitárias de trabalho como poucos recursos materiais e baixos salários. Na universidade ,em geral, a situação não parece muito melhor. Além disso, há um círculo vicioso, visto que muitos desses alunos se tornam professores sem estarem capacitados lingüisticamente (o que se alia a problemas pedagógicos) e , ao começarem a ensinar, têm dificuldades de promover um bom ensino de línguas.

Em termos lingüísticos, outros fatores que tendem a dificultar uma aquisição fonológica mais plena e que derivam do código são, em especial, a complexa relação fonemas- (alo)fone - grafema do inglês. Primeiramente, o inglês não é muito fonográfico², isto é, a relação entre a pronúncia e a escrita das palavras é muito variável, diferentemente de línguas como o espanhol ou o alemão, e mesmo, num grau talvez menor, o próprio português. Em segundo lugar, ficaria a distância fonética/ fonológica entre os sistemas do português e do inglês, incluindo entre outras coisas, várias diferenças vocálicas (e.g. o contraste vogal longa versus curta), alguns grupos consonantais e os fonemas fricativos linguodentais representados pelo dígrafo **th**.

¹ Alguns lingüistas de destaque preconizam tal primazia, como Krashen(1981,1982,1983), cuja teoria sobre aprendizado e aquisição de língua estrangeira será relevante para este trabalho, e Lyons (vide 1987 : 24-29, sobre as várias áreas onde ele propõe uma primazia da língua falada).

² Segundo o uso do termo que faz Mc Arthur (1992)

Para solucionar este **impasse**, sugerem-se superar dicotomias e remeter ao que há de mais relevante atualmente na lingüística e no ensino. Primeiro, numa atuação pedagógica **holística** e comprometida: deve-se considerar o(s) aluno(s) tanto nos aspectos individuais (cognitivos e afetivos) quanto nos sociais (discursivos , políticos, etc), com base, principalmente, no **sócio-interacionismo** , onde aluno e professor constroem juntos o seu discurso.

Como um dos primeiros passos sugeridos para se atingir tal meta, promover uma interação entre duas abordagens distintas de ensino de L2, superando uma dicotomia para categorizar o ensino e a pesquisa em uma perspectiva centrada no **produto** e outra centrada no **processo** (Nunan ,2001). Procurar-se-á, na medida do possível, conciliar ambas as perspectivas, o que parece resultar numa visão mais interativa e reveladora.

Em segundo lugar, no ensino da pronúncia, incorporar o estado da arte da fonologia interlingual aplicada ao ensino, o qual percebe a fonologia em interação com o contexto, sendo estruturada, mas não estática e indiferente a fatores psico-sociais. Uma das orientações contemporâneas, especialmente frutífera para este trabalho, é a de Jenkins (2000) sobre a fonologia do inglês como língua internacional por possibilitar não só uma reflexão, mas também apontar sugestões bastante práticas e razoáveis para o ensino do inglês no contexto global.

Da concepção sócio-interacionista

Apoiamo-nos em duas visões: a de **língua enquanto discurso, local de interação onde se busca construir sentido**, mui abrangente e consensual entre os linguistas hodiernos (vide Marcuschi 1998,1999,2000, Koch, 2000, e outros estudiosos atuais) e, em concordância com esta linha, uma elucidadora conceituação de FRANZONI (1992) ³, formulada ao se buscar analisar a comunicação autêntica na sala de aula de línguas, de **ensino / aprendizagem de língua**

³ Considera-se útil esclarecer que falta um hiperônimo para língua estrangeira, segunda língua e língua internacional, de maneira que o que FRANZONI denomina língua estrangeira aqui talvez possa abranger estes três âmbitos (vide seção logo abaixo).

estrangeira como “a entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos” com toda a riqueza , complexidade e intangibilidade. A ambas visões se acrescenta, para os fins desta pesquisa, que o fonológico está organicamente integrado na língua, não sendo simplesmente um produto final, reducionista, mas possuindo uma dimensão processual, que lhe é inerente.

Dos contextos de uso e de ensino: o inglês como língua internacional

Considerar-se-á uma clássica distinção de contextos de uso e de ensino em inglês como segunda língua e inglês como língua estrangeira (Carter e Nunan apud Richards, 2001), adicionando, por sua relevância atual e crescente, um terceiro contexto , devido a razões históricas globais: o inglês como língua franca. Tal distinção é consistente com a posição de Celce-Murcia et al. (1996), de que os aprendizes, o propósito de aprendizado, e o contexto estão entre os fatores principais a serem considerados no ensino da pronúncia de uma segunda língua / língua estrangeira.

O primeiro contexto, inglês como segunda língua, se dá quando se aprende o idioma como instrumento primordial e corriqueiro de comunicação da sociedade, sendo a primeira língua de uma boa parte das pessoas ou uma língua oficial bastante usada pelo povo (por exemplo , como imigrante nos EUA). Já o inglês como língua estrangeira (por exemplo, aprender inglês no Brasil) , é um contexto relevante para este estudo, compreendendo que a maioria dos brasileiros não tem acesso tão constante a este idioma no seu dia a dia. Todavia, procurar-se-á focalizar o terceiro contexto, cada dia mais relevante, e só há poucos anos foco da atenção especial de pesquisadores: o inglês como língua internacional. Com a emergência deste último, os dois primeiros são englobados, de certa forma, pelo terceiro, como se verá adiante, tornando seu estudo imprescindível.

Do método: Análise Contrastiva ou correlação entre dois sistemas

Percebe-se, como apregoa Nunan (ibidem) , que a pesquisa atual sobre a aquisição de segunda língua , em grande parte, derivou da Análise Contrastiva, da Análise de Erros e dos estudos sobre interlíngua, como os de Selinker (1972, 1992, apud Keys, 2001). Tal área de pesquisa percorreu um longo caminho e hoje, em parte, se afastou das veredas da Análise Contrastiva, a qual se realizara, de início, numa perspectiva behaviourista, dificilmente conciliável com uma visão interacionista.

Contudo, deve-se considerar que , embora os estudiosos tenham percebido que o papel da interação do aprendiz seja bem mais rico do que a ortodoxia propunha de início, a Análise Contrastiva, desde que não seja vista como uma panacéia (não prevendo tudo, como alguns pareciam entender sua função), mas enquanto instrumento para aplicação específica(versão fraca), pode ser útil, (Howells, 2000). Sabe-se, hoje, que o conhecimento anterior é um dos mais importantes elementos de qualquer aprendizado, como ensina Ausubel (apud Masip, 1998). Em termos lingüísticos, a língua materna é componente central deste conhecimento anterior. Diante disto, continua válido fazer uso deste instrumento, se bem que uma correlação entre sistemas talvez fosse um termo mais apropriado, por razões a ser em detalhadas abaixo.

Dos principais autores consultados

Para esta pesquisa, o sócio-interacionismo de Vygotsky foi muito útil na percepção do processo de ensino / aprendizagem em geral e do processo de aquisição e uso da linguagem, em especial. Este autor vem inspirando, com sua visão abrangente e social, um repensar em áreas tão diversas, e ao mesmo tempo afins, como a Pedagogia, a Lingüística e a Psicologia.

Contudo, deve-se considerar a ressalva que, em termos de ensino de línguas não maternas, o cognitivismo e o construtivismo piagetiano provavelmente geraram, até o presente momento, mais contribuições do que uma perspectiva sócio-histórica clássica. Algumas contribuições de

linha cognitivista foram marcantes para este trabalho: Chomsky, o pai do gerativismo transformacional, e Krashen(1981, 1982, 1983). Por outro lado, Jenkins(2000) e Howells(2000), trabalham com a questão da interação e o social mas não de uma forma tão influenciada pelo marxismo como, por exemplo, os analistas do discurso franceses (cf. BRANDÃO, 1994).

Krashen (1981, 1982, 1983) sinaliza, em sua obra, a importância de os alunos terem acesso a input lingüístico na L2 (segunda língua / língua estrangeira, no caso desta pesquisa, o inglês), em quantidade e qualidade adequadas (o que será explicitado a seguir) e de se lidar adequadamente com o lado afetivo, elementos cuja desconsideração pelo professor podem prejudicar o desempenho dos aprendizes.

O livro de Jenkins(2000), **The Phonology of English as an International Language**, é central para esta pesquisa, tendo sido apontado como leitura chave por Seidlhofer (2000) em sua descrição do que há de mais atual em termos de ensino de pronúncia do inglês, bem como por Keys (2001) da Universidade Federal de Minas Gerais, o qual se manifesta favorável ao modelo de Jenkins no seu artigo sobre a fonologia interlingual, e por Cook (2002) no seu capítulo final.

Jenkins busca contribuir para uma nova visão da fonologia do inglês como língua internacional de uma forma interdisciplinar típica da lingüística aplicada (cf. EVENSEN, 1998; MOITA LOPES, 1998; HOLMES, 1992), contemplando o lado psicológico e social, e a questão prática do ensino da pronúncia, trabalhando tanto a inteligibilidade quanto o respeito à identidade dos interactantes. Os falantes que mais beneficiariam de suas sugestões são, inicialmente, os não-nativos que interagem com outros não-nativos, quando nenhum participante é fluente. Sua obra sobre a fonologia do inglês aponta para um novo contexto de uso do idioma, o qual já atrai a atenção dos especialistas no ensino de língua inglesa na comunidade acadêmica de outros países, como Widdowson e Crystal (apud JENKINS, 2000).

Cabe fazer menção à coletânea **Teaching English To Speakers Of Other Languages** (2001), trabalho de equipe de renomados pesquisadores que oferece contribuições de caráter não

só introdutório, mas também aponta o estado geral de diversos campos de pesquisa em sua relação com o ensino de inglês a não nativos, e faz sugestões para a prática pedagógica e possibilidades de futuras pesquisas. Desse compêndio, destacamos o capítulo de **Seidlhofer** intitulado *Pronunciation* por oferecer um panorama atual do ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês para falantes de outras línguas, tanto em termos práticos quanto de teoria/pesquisa.

Por fim, cite-se **Celce-Murcia et al.(1996)**, com o seu minucioso e rico tratado “Teaching Pronunciation” , de igual relevância para este trabalho.

Estrutura seqüencial desta dissertação

Primeiramente, faz-se uma contextualização geral sobre o interacionismo em relação à linguagem e, especificamente, uma tentativa de contribuir para levar adiante tal visão na fonologia, especialmente a vertente sócio- interacionista.

Em segundo lugar, introduz-se a questão pedagógica: um breve histórico do ensino de segunda língua com ênfase na questão fonológica; depois, o ensino de inglês na atualidade e a situação no Brasil.

Em terceiro lugar, adentra-se a questão fonológica, especificamente: introdução às teorias estruturalista e gerativista (em menor grau). Apresentamos também teorias atuais sobre a fonologia interlingual, a qual vem absorvendo um elemento interacionista, incluindo o papel da língua materna, a questão do erro e a transferência, e a **inteligibilidade** como um objetivo central, porém necessitando dialogar com o fator **identidade** do aprendiz / usuário de línguas.

Por fim, o contraste entre os sistemas fonológicos segmentais do português e do inglês e uma visão do contexto incluindo dados pedagógicos e lingüísticos sobre os alunos, buscando, assim, conciliar mais adequadamente as perspectivas **produto** e **processo**, sugerindo caminhos para um melhor ensino de pronúncia do inglês.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Interacionismo: aprendizagem e linguagem

A linguagem tem estado no centro das especulações científicas e filosóficas humanas, sendo, por isso, foco de atenção de várias disciplinas diferentes. A questão filosófica sobre a relação do indivíduo com seu ambiente é de suma importância para compreender as escolas que abordaram e abordam a linguagem, se caracterizando basicamente por três posturas: primeiramente, o **inatismo**, que considera a formação da mente e concepções humanas como, de uma certa forma, inatas. Assim, o sujeito se formaria intelectualmente, tendo uma certa independência do ambiente. Em segundo lugar, se poderia supor que o ambiente determina o sujeito, ou seja, o **ambientalismo**, linha do behaviorismo. Em terceiro lugar, seria possível entender que o ambiente e o indivíduo interagem, adotando-se o **interacionismo**, linha em que se enquadram, de maneira um pouco distinta, tanto Piaget quanto Vygotsky. O primeiro trata da interação do sujeito com o meio ambiente, incluindo o físico em geral e o social, complementarmente. O segundo, por sua vez, inclui e enfatiza as relações sociais (outros seres humanos, cultura, linguagem humana), como mediadoras da interação indivíduo-meio. Este trabalho se concentrará numa perspectiva interacionista, bem mais rica e abrangente, por ser mais relevante aos propósitos desta dissertação.

Piaget (cf. CASTORINA et al., 1998) concentrou-se na questão epistemológica de como se estruturaria o conhecimento e delineou fases de desenvolvimento, de uma maneira mais detalhada. Assim, um dos seus grandes méritos foi focar a formação do sujeito epistêmico, demonstrando que o ser humano tem uma sede inerente de saber, associada ao seu lado afetivo. Desde mui tenra idade, o sujeito busca decifrar o mundo, de forma semelhante a um filósofo ou

cientista, levantando hipóteses e desenvolvendo teorias, testando-as e, se não impedido, ativamente construindo o seu conhecimento.

Já **Vygotsky** parece ter se concentrado na sócio-historicidade do ser humano e no seu desenvolvimento de forma dialética e contextualizada, o que foi motivado, pelo menos em parte, pela influência marxista e o projeto soviético de construção de uma nova sociedade. Abordou, entre outras coisas, no seu vasto projeto de estudo, a aquisição de primeira língua pela criança e questões psicológicas e ideológicas profundas como as interligações entre linguagem e pensamento (o que também interessou a Piaget) e o diálogo entre estes dois processos desde a sua origem no ser humano, bem como o papel da interação na formação de cada indivíduo.

Como expõe Freitas (1996 : 92), uma das principais temáticas da obra de Vygotsky foi abordada de forma especial por este autor no livro “Pensamento e linguagem”, escrito em sua maior parte entre 1929 e 1934, exceto pelo primeiro e último capítulos, escritos pouco antes de sua morte “encerrando o núcleo essencial de sua abordagem”. Freitas esclarece que “A linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky, desde seus anos de formação. Estudou-a e deu a ela um lugar destacado em sua teoria, abordando-a não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. Interessava-lhe estudar a linguagem como constituidora do sujeito, procurando, portanto, enfocar em seus estudos a relação pensamento – linguagem”(ibidem).

Vygotsky percebeu, na sua tentativa de superar a psicologia de seu tempo, que os animais tanto possuíam pensamento, o que lhes possibilitava a resolução de problemas simples, quanto linguagem, que lhes possibilitava comunicar coisas de forma rudimentar, só que ambos não verbais, ou seja, não parte de um sistema pleno de signos.

Haveria um paralelo, neste aspecto, entre a história da espécie e a de cada pessoa. Assim, o homem filogeneticamente, isto é, enquanto espécie, também passara por esse estágio dos

animais até o momento em que conseguiu associar pensamento e linguagem por meio de um sistema simbólico/sígnico. Passou-se, então, do biológico para o sócio-histórico ou psico-social.

Ontogeneticamente, na concepção vygotskyana, cada criança ainda passa por este estágio, de forma que, de início, pensamento e linguagem têm trajetórias diferentes, havendo pensamento pré-verbal e linguagem pré-intelectual, até que, como ocorreu com a espécie, pensamento e linguagem se associem, não implicando que pensamento pré-verbal e linguagem pré-intelectual deixem de existir mas que o homem ganha uma poderosa faculdade, o pensamento verbal.

Desta forma, a linguagem teria duas funções: a expressiva e a do pensamento generalizante. Com a primeira, o homem comunica seus sentimentos; com a segunda, ganha meios para refletir e transmitir suas reflexões, se tornando mais específico.

Chega a ser difícil separar o lingüístico do psicológico, visto a palavra só existir se possuir significado e sentido, e os conceitos serem expressos por meio das palavras. Cumpre aqui estabelecer a diferença entre significado e sentido: o primeiro se constituiria do elemento objetivo (quando se fala em carro, como menciona Oliveira(1997), todos captam a que tipo de objeto provavelmente se está referindo), porém o sentido é pessoal (para um taxista é instrumento de trabalho, para o adolescente uma fonte de prazer), de maneira que se está num *eterno processo de construção de sentido em um meio social*. **O fonológico entra enquanto materializador do processo.**

É lamentável, como aponta Castorina (1998), que se hajam criado versões padrão das teorias de Piaget e Vygotsky, de maneira, por vezes, simplista e redutora, quando ambas têm sua contribuição a dar para a educação. Na realidade, por exemplo, a teoria piagetiana não foi planejada para ser especialmente aplicada à educação, (não havendo método pedagógico piagetiano), embora isto tenha sido um benefício incidental indiscutível. Tal teoria almejava entender a relação sujeito-conhecimento e seu desenvolvimento, tendo um ponto de partida diferente da de Vygotsky que procurou sintetizar a psicologia de seu tempo, a qual para ele não

dava conta do seu objeto, e fez isto diligentemente, considerando a formação do conhecimento num ambiente social, cultural e histórico.

1.1.1.Exemplos do êxito do cognitivismo inatista na lingüística e ensino de línguas

O behaviorismo / ambientalismo, após um certo apogeu, a partir da segunda metade do século XX, começaria a cair em descrédito e, no seu lugar, começou a se estabelecer o mentalismo / inatismo (vide mais adiante histórico do ensino moderno de línguas). A título de complementação, vale citar dois estudiosos de uma linha inatista, todavia bastante influentes: **Chomsky**, o qual revolucionou a lingüística em geral no século XX, e a questão da aquisição da linguagem especificamente, e **Krashen**, o qual impactou bastante a percepção do ensino-aprendizagem / aquisição de uma segunda língua, em especial, no mundo anglófono.

A teoria de **Chomsky** foi, em grande parte, uma oposição às teorias behavioristas. Por meio da sua crítica ao livro de Skinner, “Verbal Behavior”, ele defendeu que as idéias behavioristas, extremamente mecanicistas, não davam conta do processo de aquisição da linguagem, que é muito rico e criativo.

De caráter mentalista, a obra de Chomsky filosofa sobre a linguagem, seus usos e sua relação com o pensamento. Ao contrário dos estruturalistas pós-bloomfieldeanos, ele enfatiza a importância do aspecto cognitivo da linguagem, e até propõe uma ligação entre a lingüística e a psicologia cognitiva.

O falante, segundo ele, tem uma capacidade inata de aprender línguas, transmitida geneticamente, isto é, fundamentada por um suporte biológico. Chomsky também crê nos universais lingüísticos. Todos nós teríamos um dispositivo de aquisição da linguagem natural (language acquisition device), que nos predisporia para adquirir idiomas, mesmo com as dificuldades que isto envolveria. Logo, as línguas humanas teriam uma base universal. A mente

humana possuiria internamente uma gramática que, por meio de uma série de operações lógico-matemáticas, geraria e seria capaz de compreender um número infinito de orações nas línguas que o indivíduo dominasse.

Chomsky enfatiza a criatividade do falante nativo da língua e a cognição. Para a construção das sentenças, as orações se estruturariam num nível profundo para depois se manifestar num nível de superfície, externamente. Também levantou a questão da gramaticalidade versus aceitabilidade. Ele reformulou diversas vezes sua teoria, conservando, no entanto, a essência do seu pensamento e definindo os conceitos de competência e desempenho, de forma que se assemelham à dicotomia “*langue X parole*” saussureana .

Uma outra contribuição relevante de linha diferente da vygotskiana foi **Krashen** (1981, 1982,1983), que se concentrou em como se aprende / adquire uma segunda língua ou língua estrangeira, ou seja, exatamente o campo de pesquisa aqui explorado. O renomado pesquisador Nunan descreve Krashen em um artigo recente (2001) como “a figura mais conhecida do campo de Aquisição de Segunda Língua” e afirma ainda que a influência dele ainda se faz sentir, em especial nas abordagens sobre tal aquisição que enfocam o produto e não o processo.

Acredita-se que sua teoria elucida especificidades importantes deste processo, tanto práticas quanto teóricas. Krashen chega, inclusive, a utilizar-se, em uma de suas obras, da vertente construtivista de Piaget, a quem alude brevemente ao afirmar que a emergência do estágio de operações formais provavelmente afeta a aquisição/ aprendizado de línguas (1982).

Segundo Krashen, o adulto tem ao seu dispor dois processos de aprendizado de língua estrangeira: a aquisição (**acquisition**), que é o processo natural semelhante àquele através do qual chegamos a dominar a língua materna, e o ensino explícito (**learning**), que é aquele comumente proporcionado em ambientes formais de aprendizagem como a escola ou universidade. Enquanto a aquisição tende a ser bem sucedida e gerar uma comunicação mais automática e natural, o aprendizado escolar, embora consciente e explicitando as regras da língua, costuma ter resultados

mais limitados. A utilidade maior do aprendizado consciente seria a formação de um monitor que ajustaria e aperfeiçoaria a estrutura lingüística, o que tem sua utilidade.

Krashen sintetiza , com base em uma quantidade considerável de pesquisas, uma visão do processo de aquisição e ensino/aprendizagem de uma L2 que se fundamenta em, pelo menos, cinco hipóteses, que parecem explicar muitos fenômenos deste tipo de aprendizagem:

- ◆ a distinção “acquisition/learning”,
- ◆ a hipótese da ordem natural,
- ◆ a hipótese do monitor (pincelada acima),
- ◆ a hipótese do input compreensível
- ◆ a hipótese do filtro afetivo.

Krashen dá importância crucial ao **input**, que ele considera como, possivelmente, o fator mais influente para a aquisição. O input deriva do contato que o aprendiz tem com a língua durante o seu uso comunicativo natural e serve de base para uma aquisição bem sucedida , desde que atenda a certos pré-requisitos, a saber, ser compreensível, relevante, não gramaticalmente seqüenciado e em quantidade suficiente.

Um outro fator de extremo valor que se associaria ao input para o sucesso aquisitivo seria um “**baixo filtro afetivo**”. Isto consistiria, sucintamente, em diminuir as barreiras emocionais que atrapalham a aquisição como a tensão, medo, resistência à aculturação (este também um ponto importante) e outros fatores.

A teoria de Krashen sobre aquisição e aprendizagem de segunda língua é bastante explicativa , como qualquer pessoa que observe a aquisição da primeira língua pela criança ou que tenha aprendido adequadamente um outro idioma em idade adulta, mesmo com pouca ou nenhuma intervenção de professores, poderá concordar. É um corpo teórico coerente com uma gama substancial de pesquisas tanto relacionadas à língua materna quanto à segunda/estrangeira .

Eis algumas críticas a Krashen: segundo Germaine (1996), ele se concentra demais no aspecto individual (o que se pode dizer também de Piaget e outros cognitivistas). Pennycook (apud CAVALCANTI e SIGNORINI, 1998), por sua vez, considerou a teoria de Krashen um tanto “anti-sala de aula” e extremamente centrada em aspectos naturais. Quanto a essa última crítica, porém, cremos existir razões para se discordar. O próprio Krashen menciona poder haver ocasiões em que a sala de aula é superior ou supriria necessidades específicas, conquanto, sem dúvida, enfatize que a aquisição natural tende a ser insubstituível e, por si só, promotora de sucesso. Swain (1985) apud Nunan (op.cit.) também desafia a hipótese de Krashen após testá-la em sala de aula de programas de imersão no Canadá, sugerindo a relevância do “comprehensible output”, ou seja, “que oportunidades de produzir língua eram importantes para a aquisição” (NUNAN, op. cit., p. 90).

Restam, todavia, elementos relevantes, o que é em parte atestado pela popularidade das idéias de Krashen entre muitos professores de língua internacionalmente, e pela frequência com que, intuitivamente, se percebe acontecer o que ele preconiza.

Em suma, apesar da possível maior riqueza de uma psicologia tripolar que contemple o sujeito, o outro e o objeto do conhecimento (GERMAINE, *ibid*), não se pode desprezar os inúmeros progressos que foram obtidos por pesquisadores cognitivistas no Ocidente, incluindo progresso no ensino de idiomas estrangeiros. Assim, pensa-se que o melhor é ser eclético. Assumimos aqui a perspectiva do interacionismo sócio-histórico, defendida por Vygotsky, contudo, todavia sem ignorar as diversas e interessantes contribuições de outras linhas, principalmente os cognitivistas que, em muitos aspectos, podem e vêm contribuindo para o ensino de língua estrangeira. Tais posturas cognitivistas dialogam com um interacionismo, como o de Piaget, voltado ao individual, predominante no Ocidente até pouco tempo atrás.

1.1.2. O caso da Lingüística sócio-interacionista e exemplos da dinamicidade da fonologia

Entrando-se no terreno da lingüística geral, como explica Koch (1997), passou-se de uma lingüística do sistema para uma do discurso, de forma que os aspectos fonológico e morfológico, mais estruturadores, foram os que prevaleceram de início. Depois, com Chomsky, houve uma ênfase na sintaxe e, por fim, de poucas décadas para cá, na semântica e na pragmática. No entanto, todos estes elementos são cruciais para a atualização da linguagem.

Marcuschi (2000), em seu artigo “ O Papel da Lingüística no Ensino de Línguas”, oferece uma visão geral das várias concepções de língua que prevaleceram e influenciaram o ensino. Este lingüista aponta para uma visão corrente de língua como atividade sócio-interativa. Em um resumo central, ele esclarece mui ricamente a questão assim, (ipsis litteris) ⁴:

“A inegável influência da noção de língua

Nesta breve revoada pela Lingüística (em vôo livre), vimos alguns dos momentos importantes da Lingüística no século XX e sua relevância no ensino de língua traduzidos em **cinco noções de língua**. Nessas observações, o papel da lingüística se afigura quase incontornável. A tese central era a de que a depender da noção de língua se dá uma diferente influência no ensino de língua. E assim é que se dão as diferentes influências no ensino a partir de:

- (a) Língua como fator de identidade nacional
- (b) Língua como sistema de regras
- (c) Língua como fenômeno social
- (d) Língua como forma de ação
- (e) Língua como atividade sócio-interativa

Por outro lado, foi fácil perceber como **as perspectivas teóricas mais produtivas e diretamente aplicáveis são aquelas que tratam a língua em uso e no seu formato mais comum, isto é, no formato textual. Daí as perspectivas textuais-discursivas que compreendem a língua como fenômeno sócio-interativo, histórico e cognitivo, serem as mais influentes no ensino.**” (grifo nosso).

Weedwood (2002) inovou, traçando uma necessária história da lingüística até o momento atual de fim/início de século, indo além de boa parte dos manuais tradicionais sobre isto, que vão até o gerativismo (por exemplo, capítulo 7 de Lyons (op.cit.),as conceituadas obras de Mounin

(1970) e de Robins(1979)). A obra de Weedwood parte dos filósofos gregos e termina com Bakhtin e a natureza discursiva / argumentativa da linguagem verbal.

Como se vê, a questão da interação mostra-se fundamental em qualquer âmbito em que se analise a linguagem verbal, ou quiçá, qualquer forma de linguagem. Como bem menciona Pedro (1996), em seu artigo sobre interação verbal, o objetivo principal de duas ou mais pessoas que estão utilizando a linguagem verbal é a construção de sentidos, num contexto específico histórico entre atores, os quais embora indivíduos, estão inseridos num ambiente social e institucionalizado, que os limita e simultaneamente, os situa, oferecendo dicas para a construção de sentidos , numa relação altamente dialética.

Esta pesquisa procura dialogar com uma mudança de paradigma em termos interacionais quanto ao ensino de língua inglesa, o qual foi pensado tendo em vista uma interação entre nativo– não nativo, na qual a expectativa é que o segundo deve conformar-se ao primeiro (ou seja, uma postura unilateral e desigual). Todavia, atualmente com a globalização do inglês , a maior parte das interações em inglês muito provavelmente já ocorrem entre não-nativos, como se verá logo abaixo, o que deve, sem dúvida, provocar um re-pensar e re-agir por parte dos envolvidos no processo de ensino. Sobre o crescente reconhecimento da importância do usuário / aprendiz de segunda língua ,veja-se Cook (2002).

A fonologia é tratada de forma fragmentada e descontextualizada, como se não possuísse uma natureza discursiva, negando-se inclusive evidências empíricas claríssimas ⁵. Por exemplo, citando um caso local bem notório, alguns vendedores recifenses adotam pronúncias típicas do sudeste,(em especial, usando a palatização do /t/ e /d/ diante de /i/), especialmente em centros comerciais, mesmo sem haver sequer ido àquela região. Claramente,

⁴ Esta reflexão, direcionada, em especial, para discutir o ensino nacional de língua materna, diz-se ampla e, sem dúvida, vale para a questão do ensino de L2.

⁵ Isto talvez contribua para um desinteresse por parte dos teóricos quanto à área de fonética e fonologia, o que é atestado por uma aparente diminuição de trabalhos em congressos locais de lingüística (comunicação pessoal com uma ex-professora e um professor do quadro da pós-graduação da UFPE).

há um elemento ideológico, todavia o fonológico está entrelaçado com esse elemento de uma maneira dinâmica e não mecânica.

Outro caso que se considerou relevante foi obtido em comunicação pessoal com uma doutora na área de Letras, a qual atestou que sua filha, que tinha uma experiência comunicativa com a pronúncia de Fortaleza e de Recife, ao telefonar de Recife (sua residência) para amigas em Fortaleza, mudava seu sotaque típico segmental e suprasegmentalmente para se assemelhar ao de lá.

Este último seria um caso típico de negociação fonológica, demonstrando a dinamicidade da linguagem e sua variação diante dos contextos reais, como todos os níveis lingüísticos. Todavia, não era a inteligibilidade que estava em jogo aqui, já que se tratavam de falantes nativos da mesma língua com variedades de grande proximidade entre si (diferentemente dos falantes internacionais de inglês). Outrossim, aqui deu-se uma variação contextual devido a fatores de ordem pessoal, psico-social, principalmente, a a convergência comunicativa, assunto a ser mais aprofundado posteriormente (convergir como sinal de amizade), o qual interessa a diversas ciências “interdisciplinares”, como a Psicologia Social.

Estes dois exemplos, todavia, apontam para a questão da variação lingüística, mostrando que não é apenas interpessoal, mas também intrapessoal (traduzindo o termo inter / intra – speaker de Jenkins). Introduzimos a questão da negociação da inteligibilidade especificamente, com exemplos empíricos e alguns dos seus defensores teóricos recentes no item 1.4.2.2 abaixo.

Por enquanto , para se entender melhor a dinamicidade e riqueza da fonologia numa perspectiva atual , convém examinar duas contribuições recentes, as quais buscam tratar a Psicolingüística e a Sociolingüística e o seu papel no ensino de língua estrangeira, especialmente o inglês, a meta deste trabalho. Foram extraídos dos dois autores pesquisados os fatos que se poderiam vincular mais de perto à pronúncia.

Scovel (2001) parte da caracterização da Psicolinguística como campo interdisciplinar, de perto relacionado com a Psicologia da Linguagem e com a Ciência Cognitiva, abrangendo vários tópicos interessantes antes estudados por disciplinas mais antigas, como a filosofia e antropologia.

Todavia ele aponta cinco quebra-cabeças que são centrais para esta ciência, dos quais nos concentraremos nos três primeiros, aparentemente mais relevantes aqui:

- Como as pessoas compreendem a língua(gem)?
- Como as pessoas a produzem?
- Como elas a adquirem?
- Como elas a perdem?
- Como uma língua em particular afeta a cognição, se é que o faz?

Quanto ao primeiro aspecto, o caso da compreensão da fala, apesar de corriqueiro e aparentemente simples, é apontado como sendo, na realidade, muitíssimo complexo. Neste ponto, há uma referência especial à fonologia: como se distinguem palavras em tão pouco tempo num fluxo de fala tão rápido, quando é difícil para os estudiosos entenderem o mero reconhecimento instantâneo de sons isolados? Uma resposta parcial oferecida é que a percepção fonêmica é categórica: cada fonema é reconhecido como sendo um ou outro, não havendo, por exemplo uma percepção de um som como muito /b/ ou /p/, apesar de tais sons poderem ser colocados numa escala de acordo com características físicas. Scovel resume que “nossa capacidade de segmentar o fluxo da fala em fonemas individuais é baseada parcialmente em percepção categórica que vem programada desde o nascimento, e parcialmente da nossa exposição prolongada como crianças aos padrões fonológicos específicos da língua materna”(p.81).

Scovel classifica a identificação fonêmica como um processo ascendente e enfatiza a igual preocupação em entender os processos descendentes como compreensão por meio do contexto. Ele exemplifica com resultados de pesquisa e conclui que o contexto chega, muitas vezes, a levar-nos a achar que ouvimos um som que nunca ouvimos, o que se relaciona a um fenômeno

semelhante em termos sintáticos, assim se podendo concluir que fatores semânticos e contextuais são extremamente influentes na interpretação de palavras e enunciados.

O referido psicolinguísta defende o papel de um modelo conexionista como melhor forma de explicar a interação entre detalhes da estrutura lingüística e contexto, demonstrando a relevância crucial tanto de aspectos descendentes como ascendentes para a compreensão verbal.

Em relação à produção lingüística, Scovel aponta que a compreensão foi melhor estudada pela Psicolingüística. Ele reconhece Levelt(1989) com seu modelo para produção da fala, dividido em quatro etapas: conceitualização (mais abstrato e de difícil averiguação), formulação, articulação e auto-monitoramento. O fonológico estaria mais associado à formulação e articulação (vide conseqüências mais a seguir). Scovel conclui defendendo que há sim um período crítico para se adquirir uma língua(gem) sem erro, o que ele mesmo aponta como um aspecto controverso.

No último tópico dos que nos interessam mais de perto, a aquisição de uma língua, Scovel resume que “parece que, devido à dádiva inata, exposição prolongada à língua nativa e constante atenção e interação com os que cuidam delas (caretakers), os quais usam uma fala motivadora orientada à criança”, sendo quase impossível para crianças pequenas “não se tornarem membros plenamente desenvolvidos de uma comunidade de fala”(p.84).

Já Silberstein (2001,em artigo no mesmo volume que Scovel) introduz a sociolingüística interrelacionando uso lingüístico e mundo social, esclarecendo o papel da linguagem dentro das estruturas sociais, criando-as e sendo por elas influenciada (p.100).

Ela trabalha três subcategorias de estudo e atuação para relacionar sociolingüística e ensino de L2: **variação lingüística**, **relatividade lingüística** e **línguas em contato**. Em termos de variação lingüística, pode-se aplicar aqui sua perspectiva sociolingüística, que parte de Labov, até a compreensão de ensino e aprendizado como processo de pidginização, creolização e descreolização, ao qual se pode associar o conceito de interlínguas de Corder e Selinker(vide abaixo). Silberstein explica ainda que o significado deixa de ser inerente às formas para integrar-

se ao contexto social. Estaria começando a se perceber melhor a interação entre categorias sociais entre si e com a linguagem. Tais categorias influenciam da “fonologia e sintaxe ao discurso e convenções narrativas” (p.102). Algumas das que foram alvos de estudos são: identidade, etnicidade, gênero, geografia, profissão, identidade sexual e classe social.

Do item relatividade lingüística, convém destacar a afirmação de Silberstein que “ a pesquisa em má comunicação intercultural (cross-cultural-miscommunication) explora falhas comunicativas ocasionadas pelo fato que linguagem aparentemente equivalente pode funcionar de forma bem diferente em diferentes culturas” (2001:103). Destaque-se, em relação a este ponto, sua citação de Hymes, conhecido criador do conceito de competência comunicativa , que vai além da competência lingüística chomskyana. Ela se remete a, entre outros, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) que sugerem os seguintes componentes para a competência comunicativa: competência gramatical, competência discursiva, competência estratégica e competência sócio-lingüística.

Quanto às línguas em contato, Silberstein nos lembra das várias alternativas mundo afora para o monolingüismo, incluindo situações diglössicas, onde pode haver mudança de código, com muita naturalidade, isto inclusive fazendo parte da identidade lingüística de muitas pessoas e associando-se, por vezes, a fenômenos de multilingüismo e multiculturalismo.

1.2. O ensino de línguas e o aspecto fonológico

O ensino e aprendizado de línguas passou por uma diversidade de fases. Krashen(1981,1982,1983) identifica dois tipos de aprendizado de língua: adquirir a língua informalmente ou passar por um processo formal / escolar de aprendizado da língua. Historicamente, a tradição informal e, de certo modo, espontânea do mercado ou comércio, dos marinheiros, comerciantes etc. (cf. Mc.ARTHUR, logo abaixo), caracterizava-se pela necessidade bem real de se comunicar. Este aprendizado se dava em meio a todos os percalços e vantagens de uma situação comunicativa real. Logo após, surgiu a tradição monástica, iniciando a formalização do ensino, o que de certa forma o privou de alguns elementos da situação comunicativa presentes no outro processo. Estes dois processos de aprendizagem convivem e interagem no mundo atual. Segue-se um resumo do desenvolvimento deste aprendizado formal com base em Mc Arthur (1992) .

Quando o ensino de línguas estrangeiras começou a se estruturar, dentro dos mosteiros, a tradição mais forte foi a literária. Por meio dela, os alunos aprendiam latim, grego e ocasionalmente outra língua clássica , como o hebraico, e estudavam os textos literários destas línguas , o que seria interessante devido a tais obras **escritas**, conterem, a seu ver, o melhor da língua. No caso do latim, se estudavam, em especial, os clássicos como Cícero, os autores mais tardios sendo desvalorizados para o ensino de línguas. Havia grande ênfase na imitação.

Seguiu-se, a esta tradição, uma percepção que os resultados do processo poderiam ser mais frutíferos concentrando-se esforços em outros instrumentos, e surgiu assim o método gramática-tradução (grammar –translation), no qual se dava ênfase ao estudo da gramática e de exercícios com frases / trechos de textos da língua que se estivesse aprendendo, juntamente com a tradução de textos escritos da língua alvo para a língua materna e vice-versa.

Estas duas tradições conviveram por muito tempo e, de certa forma, ainda influem direta ou indiretamente em muito do ensino de línguas atual, quando não são praticadas na sua inteireza (no Brasil, comumente, para o ensino de línguas clássicas na universidade). Porém, com o passar do tempo, questões da praticidade e os resultados limitados do processo, além da sua pouca adequação ao ensino de línguas modernas, levaram um grupo de estudiosos reformistas a buscar um caminho mais eficiente. Eles argumentavam que a fala estava excluída do ensino e isto era incoerente e não prático. A fonética se reavivou e, em cerca de uma geração, o ensino de línguas em muitos países europeus evoluiu, como nos casos da Holanda e Escandinávia⁶.

Os reformistas desenvolveram um método que, por fim, se denominou método direto, antagonizando o primeiro em muitos aspectos. Em especial, devia-se dar ênfase ao processo natural de aprendizagem, o qual é universalmente bem sucedido; o professor deveria se comunicar no idioma alvo e jamais traduzir. Nesse método, os alunos chegavam, muitas vezes, a utilizar transcrições fonéticas no seu aprendizado do idioma, entre diversos outros recursos. A comunicação oral voltava à cena, gerando um grande progresso global e o método foi incrementado de diversas formas.

O papel da fonética para estes reformistas foi vital, de maneira que criaram uma associação e todo um movimento que culminou na atual International Phonetic Association (Associação Fonética Internacional), que, entre outros avanços, foi crucial para o desenvolvimento de seu conhecido e útil alfabeto fonético.

Do outro lado do Atlântico, Bloomfield, estruturalista norte-americano, por ocasião da segunda guerra mundial na primeira metade do século 20, influenciou no desenvolvimento de uma abordagem com um forte elemento behaviorista: o Método Audio-lingual. O aprendizado de

⁶ Os ingleses, por uma série de razões, incluindo certamente o nível de difusão de seu idioma natal, aparentemente não obtiveram um sucesso comparável no ensino de línguas estrangeiras para seus compatriotas, o que é relevante aqui. É inegável no entanto que esta reforma impactou bastante o ensino do inglês para nativos de outras línguas que iam e vão estudar naquele país.

línguas se daria meramente por meio do processo condicionamento estímulo e resposta. Algumas características desta forma de ensinar são uma grande ênfase na repetição (uso dos “drills”), grande uso de gestos, memorização de formas corretas e diminuição dos erros até o pleno desenvolvimento do sistema lingüístico pelos alunos. É bom citar as técnicas de redução de sotaque estrangeiro, as quais demonstravam que o modelo seria o falante nativo ideal. Se o professor não fosse nativo, ele poderia limitar-se a falar o mínimo para que seus alunos pudessem se focalizar na pronúncia dos nativos registrada nos recursos audiovisuais. Na Europa, surgiram alguns outros métodos que não foram tão amplamente expandidos quanto o audio-lingual, como os baseados numa abordagem situacional.

Uma reforma mais interessante ocorreu sob a égide do Conselho da Europa, que desenvolveu um programa de ensino de idiomas com base em noções e funções. O princípio mostrou-se extremamente útil porém, por vezes, difícil de implementar, embora do mesmo jeito que o situacional, tenha sido incorporado como um útil fundamento para o ensino atual.

Por fim, nas décadas de 70 e 80, desenvolveu-se a abordagem comunicativa, com base em estudos **interdisciplinares**, derivando de concepções antropológicas, sociológicas e sócio-lingüísticas. A ênfase agora estava no professor auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa na segunda língua, deixando de lado aspectos pouco relevantes para a comunicação.

Diante da diversidade atual, pode-se dizer que muitos optaram por um método eclético, que não se encaixa estritamente dentro de nenhuma abordagem específica porém busca incorporar o melhor de várias delas (cite-se, por exemplo, o "Suggestopedia", que se concentra no emocional, especialmente a eliminação da tensão). Tal postura parece tender a ser especialmente eficaz quando há uma perspectiva própria da abordagem comunicativa, aliada a avanços como uma visão mais humanista e holística que compreende o aluno e o professor enquanto seres globais.

Duas tendências bastante atuais com certa representatividade que se poderiam mencionar, entre outras, seriam o Task-based Approach (Ensino de línguas por tarefas comunicativas, a forma

lingüística sendo enfocada após as tarefas e em decorrência do uso comunicativo da língua), advogado pelo conhecido professor/pesquisador David Nunan (2001) e por Willis (1996) e Willis e Willis(2001); e o enfoque em estratégias usadas pelos alunos (Oxford,2001).

Assim, sinteticamente, quanto ao tratamento da questão da pronúncia, de início no ensino houve uma grande ênfase no aspecto escrito (e, logo, a oralidade era secundária). Com a emergência do método direto, o fonético - fonológico volta a ganhar ênfase, passando por um longo processo onde, por vezes, se enfatizava a pronúncia do nativo como meta, por vezes simplesmente uma pronúncia boa o suficiente para a comunicação. Sem sombra de dúvida, esta última meta de ênfase na comunicação mostra-se mais viável e prática, tendo em vista as várias dificuldades de o aluno de segunda língua / língua estrangeira apreender o sistema lingüístico dominado pelo nativo, entre as quais as condições de aprendizagem, que são bastante diferentes.

1.2.1. O ensino de Inglês: contexto mundial e o caso brasileiro

Como sintetiza Mc Arthur (1992), em relação ao ensino de inglês , diante de sua grande expansão mundial nos mais diversos domínios, pode se dizer que afloraram, pelo menos, cinco categorias de ensino :

- ◆ inglês como língua materna
- ◆ inglês como segunda língua
- ◆ inglês como língua estrangeira
- ◆ inglês como língua internacional
- ◆ inglês como segundo dialeto (quando os alunos são nativos de uma variedade de inglês distante da padrão)

Cada uma dessas modalidades possui suas peculiaridades: tradição, terminologia, perspectiva , teoria e prática, publicações, organizações e congressos próprios , “numa escala

muito maior do que qualquer outra língua, passada ou presente, só se aproximando numa área geográfica mais restrita, com o Putonghua na República Popular da China”(ibidem). Assim, pode-se prever que, naturalmente, o papel do elemento fonético-fonológico varie de acordo com esses diferentes contextos.

Segue-se a breve explicação dentro do mesmo artigo a respeito da categoria “Ensino do inglês como língua internacional”: **“Ensinar inglês como uma Lingua Franca global, fazendo as pessoas cientes no processo do papel mundial da língua e dos problemas que derivam deste papel, ou com ele se relacionem(...). (isto) abrange todos os países, aprendizes e usuários (ENL, ESL e EFL), e seus proponentes argumentam que os usuários nativos do inglês precisam tanta conscientização quanto quem aprende (inglês) como segunda língua ou língua estrangeira. Também argumentam que quanto mais o inglês se tornar institucionalizado como principal meio mundial de expressão internacional, mais os usuários, nativos ou não, precisarão aprender a se aclimatar ao jeito um do outro de utilizá-lo (o inglês)”⁷.**

Uma contribuição interessante e bem contemporânea com relação à questão do inglês como língua estrangeira / segunda língua e do inglês como língua internacional, é a de Jenkins(2000) que, convincentemente, aponta para uma mudança crucial e sui generis no contexto atual de uso do inglês: pela primeira vez, há uma língua viva com mais falantes estrangeiros do que nativos, espalhados por quase todo o mundo. Tal situação leva a uma reflexão acerca do uso da língua inglesa e do ensino/aprendizagem de línguas. Antes prevaleciam as interações entre um nativo do idioma e um não-nativo. Assim, todo o processo pedagógico foi pensado com vistas a

⁷ Isto difere de uma perspectiva de ensino de língua estrangeira, no que se evita a idéia de exclusão/exclusividade, o que pode ser visto por alguns como ideologicamente escamoteador, todavia, na prática, concordamos com Jenkins que o inglês já é a língua internacional.

preparar o não-nativo para se comunicar com o nativo, e nisto se fundamentou o ensino do inglês como língua estrangeira.

Porém, com a expansão do inglês devido a uma série de fatores, como o apogeu econômico e grande influência internacional da Grã-Bretanha e Estados Unidos e ao crescimento do Império Britânico, o número de falantes não nativos aumentou bastante. Some-se a isto o fato de que muitas nações que faziam parte do império ao se libertarem em vez de simplesmente abandonarem o uso do inglês em favor das línguas locais, na realidade promoveram o desenvolvimento das variedades intra-nacionais da língua, consolidando o inglês como segunda língua, de sorte que não só este idioma auxiliava a integração nacional (como no caso da Índia), como seu uso se expandia como instrumento de comunicação internacional.

Ora, à medida que, por exemplo, o Paquistão passou a utilizar-se do inglês para se comunicar não só com os países que possuem este idioma como nativo mas também com o Japão, ou outro país onde o inglês é um idioma estrangeiro, e que tais interações foram se tornando cada vez mais freqüentes, visto as pessoas precisarem de um código comum para interagirem entre si, o status de língua franca / internacional do inglês foi se estabelecendo.

Todavia, percebe-se agora um fato muito interessante: esta tendência teve conseqüências tais que, hoje em dia, é muito mais provável, (segundo Jenkins e outros), que o não nativo se comunique com uma outra pessoa que também não tem o inglês como L1. Chega-se mesmo ao ponto que os falantes do inglês como L2 são tão numerosos que se tornarão provavelmente uma das forças mais influentes no processo de mudança lingüística do inglês. Destarte, a autora certamente não está sozinha nesta posição de crer que a pronúncia “não-nativa” poderá influenciar a nativa.

O contexto mudou e requer uma reconsideração da situação global. Jenkins sugere que se reavaliem, como já se propôs, muitas questões, entre elas, a posse da língua inglesa. Assim,

uma língua que se quer verdadeiramente internacional, não pode se afiliar estritamente a nenhum povo ou cultura específica.

Numa visão humanista característica da LA (cf. EVENSEN,1992, entre outros articulistas com visão semelhante, na mesma obra), diante da internacionalidade do inglês como fato, Jenkins ainda sugere que as pessoas que se dispuserem ou necessitarem utilizar o idioma, devem poder fazê-lo sem que isto lhes resulte em conseqüências negativas, como a perda de identidade e a imposição de se igualar ao nativo, o que não é nem desejável, nem viável.

No experimento que a referida autora (2000: 84-91) realizou com alunos de vários países, de 40 momentos registrados em que houve ruptura de comunicação, 27 se deram devido a problemas de ordem fonológica acentuados pelos fatores acima relatados, (podendo-se contar 29, se forem considerados dois exemplos de causa ambígua, em que parece ter havido certa contribuição da pronúncia). O restante se inseriria em outras áreas como léxico, gramática (causou bem pouco problema), conhecimento sócio-cultural, ou tiveram causa múltipla ou ambígua.

Por fim , como deveria ocorrer a prática pedagógica num contexto do Inglês como língua estrangeira? Jenkins oferece duas sugestões pedagógicas para a questão do inglês como língua internacional, que talvez possam ajudar, de alguma forma, a repensar também o ensino do mesmo enquanto língua estrangeira : em primeiro lugar, promover um núcleo fonológico comum que leve em conta a situação internacional, onde se preserve tanto a inteligibilidade quanto se respeite as identidades culturais e opções dos falantes, o **“Lingua Franca Core” (LFC)** , derivado do corpus que a mesma elabora, levando em conta as tentativas de outros autores de obter um núcleo fonológico mínimo para a comunicação internacional em língua inglesa (por exemplo,GIMSON,1978, 1994, entre outros).

A autora também considera aspectos necessários, a seu ver, para se atingir um melhor nível de comunicação internacional como a ensinabilidade/ aprendibilidade dos aspectos fonológicos, isto é, que em certos pontos tem-se pouco progresso decorrente do ensino formal , sendo preciso

um processo de aquisição fora da sala de aula, como o continuum da fala e certos fonemas, por exemplo. Ela demonstra, todavia, que providencialmente, parece haver uma correspondência entre o que é essencial e o que é “aprendível”.

Em segundo lugar, ficaria a questão da **negociação da inteligibilidade**, que se daria através de um treinamento / conscientização dos falantes, para se acomodarem /adaptarem ao outro, usando adequadamente processos psicológicos ascendentes (bottom-up) e descendentes (top-down). Convém explicar que o termo inteligibilidade que Jenkins cita, apesar do seu uso aparentemente variável entre os muitos autores, denota puramente a percepção do sinal (informação fonológica).

Os dois passos seriam cruciais e inseparáveis: Desenvolver uma base concreta mínima para os falantes, especialmente não - fluentes, compartilharem, mais em nível do produto, e trabalhar a negociação da inteligibilidade, mais em nível do processo. Basta, por enquanto, ressaltar que tal sugestão pedagógica de Jenkins será aqui tomada no que se considerar frutífero: isto é, conhecer o produto do aprendizado, que pode ser aprimorado com tal núcleo fonológico, sabendo que este produto se inscreve em um processo de construção discursiva , também em nível fonológico, que é contextualizado e cujo sucesso sempre será de cunho particular e relativo, como cita Seidlhofer (2001,op.cit). Afinal, uma pronúncia clara para alguém pode ser difícil para outrem compreender.

Pode-se inferir o estado do ensino de língua estrangeira no Brasil , baseando-se na parcela ínfima da população que consegue utilizar com um mínimo de adequação uma língua que não seja o português. O inglês, em nosso país, apesar de hegemônico na escola, atualmente, não se categorizaria como uma segunda língua segundo os critérios explicitados no início deste trabalho. Nosso ensino, assim, tem se concentrado na perspectiva do inglês como língua estrangeira, e enfrentando muitas dificuldades em atingir sua missão. O Brasil, especialmente sendo um país de grande território e população, é atípico no seu amplo uso de uma língua (o português), certamente

um fato que constitui uma vantagem preciosa para os brasileiros, em muitos sentidos, incluindo o da identidade nacional. A maior parte dos brasileiros não necessitam de outra língua para se comunicar entre si, ao contrário da maioria das nações, em que o uso do inglês é uma opção cada vez mais comum. Todavia, a perspectiva do inglês enquanto Língua Franca mundial deixou de ser uma previsão e torna-se mais concreta a cada dia.

Atualmente, o ensino de língua estrangeira no Brasil está sendo repensado, de modo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que orientam as escolas de formação básica, enfatizam o aspecto instrumental, especialmente a leitura, sem exclusão das outras habilidades (compreensão e produção oral e produção escrita). Assim, considera-se que, se os alunos já forem capazes de ler no idioma, o objetivo terá sido atingido, o que é bastante razoável, diante da situação atual. Resta conhecer melhor tal situação e incorporar à prática pedagógica o saber atual, como sugerem os próprios PCN, integrando contribuições de todas as disciplinas abordadas, bem como de outras.

O ensino da pronúncia do inglês na universidade brasileira, em especial, precisa ser melhor pesquisado para embasar uma atuação docente mais realista e eficaz. Pelo menos, no Nordeste de nosso País, os alunos universitários que possuem um desempenho melhor, em sua maioria, aprenderam o idioma fora da instituição, muito freqüentemente tendo recorrido a um curso em uma escola de línguas.

1.3. Breve nota sobre o ensino superior de qualidade

No âmbito pedagógico, para um repensar do ensino superior numa perspectiva global, cite-se Pimentel (1996), que desenvolveu uma pesquisa muito relevante na UNICAMP acerca do que caracterizaria os bons professores / o bom ensino universitário, pesquisa essa que pode contribuir para aprimorar a prática pedagógica nacional.

Numa pesquisa de avaliação institucional da UNICAMP, apesar de não lhes solicitarem isto, vários ex-alunos daquela universidade deram exemplos de professores da mesma que, para eles, eram mais representativos do que seria o ideal, destacando-os de forma especial. A partir daí, a autora interessou-se pela questão e foi a campo. Usando pesquisa etnográfica de observação de aulas e entrevistas semi-estruturadas dos participantes do processo, procurou de forma aberta e sem concepções apriorísticas identificar o que havia em comum naqueles professores.

Ao final, ela chegou a uma série de constatações, entre as quais, que se poderia detectar três grupos de professores entre os pesquisados, de acordo com sua visão e prática científica e pedagógica: **os que ensinavam dentro de um paradigma tradicional e positivista, os que o faziam num paradigma pós-moderno, e os que o faziam ora dentro de um ora dentro do outro**. Esta distinção paradigmática, normalmente, se dava apenas em nível de graduação, visto que, na pós-graduação, todos os melhores professores eram conscientes da produção / construção do conhecimento. Ela percebeu, assim, uma qualidade superior nos professores que ultrapassavam, por meio da reflexão, os limites do paradigma tradicional.

O outro aspecto que despontava em todos, ou na grande maioria dos professores pesquisados, foi a busca do ser e da verdade: um desejo de agir eticamente e uma responsabilidade prática com o outro, transcendendo as barreiras do individualismo para uma compromisso com a dimensão genérica humana, sendo realistas, porém não se perdendo em questionamentos utilitários do tipo “o que se ganha sendo responsável ou correto?”.

Ainda seguindo a linha de Pimentel , deve-se analisar o ensino das habilidades supracitadas dentro de um contexto que contemple as três dimensões do ensino, a saber: o conteúdo, que é o sistema fonológico do inglês no nosso caso, as habilidades pedagógicas e as relações situacionais (onde pode-se e deve-se incluir, possivelmente o aspecto político, por exemplo, tão bem ensinado por Paulo Freire, que soube perceber a aprendizagem numa ampla perspectiva sócio-histórico-cultural).

1.4. Fonética e fonologia: introdução e conceitos básicos

É possível ver a língua como possuindo três níveis fundamentais: fonético-fonológico (nível da pronúncia), morfossintático (nível da gramática strictu sensu) e semântico-pragmático (nível do significado, o qual também considera a inserção da língua no contexto). Se nos remetermos à divisão tripartite, Widdowson (1996) sugere que tais níveis podem ser vistos como uma dualidade : uma dimensão da forma, no caso os dois primeiros níveis, e um nível do significado , o último, onde se enquadra o discurso. De uma outra perspectiva , pode-se ver a língua com dois níveis: o léxico-gramatical e o semântico pragmático. O gerativismo, por sua vez, enfatiza os componentes sintático, semântico e fonológico (DI PIETRO,1978).

Obviamente, tais níveis são, na realidade, inseparáveis, como os dois lados de uma mesma moeda, sendo tal divisão apenas para fins analíticos. Para uma visão de várias possibilidades de categorização dos níveis lingüísticos , vide Crystal (1987).

Parece haver entre os lingüistas, em tempos recentes, um trabalho mais voltado aos aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos de uma forma geral, ou seja, no plano do conteúdo e de sua relação com a realidade. Isto contrasta com o início da história da lingüística, quando a fonética e a fonologia ofereceram grandes insights para uma melhor compreensão da estrutura / natureza da linguagem. As descobertas no campo fonético-fonológico contribuíram

para a organização da reflexão sobre os outros níveis lingüísticos, como o morfossintático por exemplo, possivelmente por ser o aspecto mais claramente estruturado, fundamentado em evidências mais facilmente trabalháveis⁸.

A fonética e a fonologia são ciências extremamente interligadas, sendo que a primeira teve uma história, até certo ponto, independente da lingüística, enquanto a segunda faz parte desta. Resumidamente, uma distinção entre ambas é que a fonética trata dos sons produzíveis pelo aparelho fonador humano, que são universais, e a fonologia concentra-se em como as línguas humanas específicas fazem uso de parte desta diversidade por meio de um sistema que a utiliza em termos funcionais. Em termos saussureanos, a fonética está para a “parole” como a fonologia está para a “langue”, e não é difícil corroborar aqui um paralelo semelhante, embora não exato, com os conceitos de desempenho e competência do gerativismo.

A fonética moderna começou a surgir, paralelamente à lingüística, no século XIX, em pleno apogeu do historicismo, nas pesquisas sobre a linguagem verbal, principalmente sua origem, classificação e parentesco entre as línguas. Aparentemente, mesmo Saussure chegou a pensar a fonética como uma disciplina de caráter basicamente diacrônico, o que é difícil confirmar, visto seu clássico Curso ter sido compilado por seus alunos após a sua morte. Todavia, como menciona Callou & Leite (1990), a visão global saussureana aliada à sua dicotomia “langue X parole” ajudaram a estruturar a fonética e a fonologia e a estabelecer o conceito de fonema, o qual seria esclarecido pelo círculo lingüístico de Praga, grupo liderado por grandes lingüistas como Trubetskoy e Jakobson, os quais, entre suas inúmeras contribuições, fizeram avançar grandemente os estudos dos sons da fala, chegando ao nível dos traços distintivos.

Neste momento histórico de início do século XXI, a fonética e a fonologia encontram-se plenamente firmadas. Segundo Masip (1998) a principal divisão atual da fonética abrange três escolas: a primeira, a Escola Articulatória, que trata de como os elementos do aparelho fonador se

⁸ Não se contrapõem aqui discurso e fonologia, antes advogamos firmemente a natureza discursiva da fonologia.

articulam, sendo mais tradicional, em grande parte por ser mais facilmente trabalhável, sem tantas exigências técnicas/ tecnológicas. Tal escola foi fundamentada no círculo de Praga. A Escola Acústica tem uma história mais curta de uns poucos séculos, mas é menos popular, visto lidar com os aspectos físicos das ondas sonoras resultantes da fonação e de como atingem a audição do ouvinte, exigindo um conhecimento de física e o uso de equipamentos bem complexos, como o espectrógrafo. Por fim, temos a Escola Gerativista, de inspiração chomskiana, elaborada a partir do clássico *The Sound Patterns of English*, em conjunção com Halle, a qual se insere no Gerativismo Transformacional, o movimento de maior impacto dentro da lingüística antes do sócio-interacionismo atual e ainda com bastante influência nesses estudos.

A fala só pode concretizar-se por meio de um aparato fisiológico denominado aparelho fonador. Segundo Cristóvão Silva (2001:24) “os órgãos que utilizamos na produção da fala não tem como função primária a articulação de sons.” Trata-se de uma questão controversa (para uma visão contrastante, vide CALLOU & LEITE, 1990). Essa autora descreve o aparelho fonador como composto por três grupos de órgãos que, originalmente, haveriam tido outras funções, às quais se acrescem a fala: o sistema respiratório, o sistema fonatório e o sistema articulatorio. Esclarece ainda que, dadas às limitações fisiológicas do aparelho fonador, o número de sons possíveis de ocorrer nas línguas naturais é limitado e sugere que cerca de 120 símbolos seriam suficientes para categorizar as consoantes e vogais que ocorrem nas línguas naturais.

O outro ponto relevante que Cristóvão levanta é que os seres humanos sem patologia possuem aparelhos fonadores semelhantes, de forma que qualquer pessoa sem problemas fisiológicos (além, é claro, dos de ordem psiconeurolingüística) pode pronunciar qualquer som em qualquer língua, mas que isso nem sempre se dá, devido, em parte, a uma redução da capacidade das pessoas articularem novos sons de línguas estrangeiras após a adolescência.

Partindo da questão fonética para a fonêmica ou fonológica, percebe-se que esta potencialidade precisava organizar-se de modo específico para atualizar-se como meio para a

comunicação. Assim, nem todo som produzido pelo aparelho fonador presta-se a fazer parte da comunicação verbal, por exemplo, (CALLOU & LEITE, op.cit.) o arroteo não participa de nenhum sistema fonológico humano.

Deve-se ter em vista o fator da distintividade: quando a língua codifica o mundo na forma verbal, se utiliza de segmentos dentro de um sistema, os quais, entre si, possuem uma inter-relação estável. Aqui referimo-nos à questão estruturalista saussureana da língua comparada a um jogo de xadrez, onde cada peça não tem valor por si só, antes adquire-o em relação uma a outra, durante o jogo.

Em nível fonético-fonológico, utiliza-se um número limitado de peças que têm determinado valor para os falantes de uma mesma língua / dialeto e que permitem a realização do jogo comunicativo. Na analogia com o tabuleiro de xadrez, poderíamos dizer que dois peões, um rachado e outro inteiro, são para os jogadores o mesmo tipo de peça; todavia, não se confundem, por exemplo, um peão e uma rainha.

Duas categorias concorrem ao posto de categorias distintivas básicas de pronúncia de uma língua: o **fonema** e o **traço distintivo**. Para Mori (2001: 151), “cada língua dispõe de um número determinado de unidades fônicas cuja função é determinar a diferença de significado de uma palavra em relação a uma outra”.

Ela cita Trubetskoy, para quem as unidades fonológicas que, do ponto de vista da língua em questão, não podem ser analisadas em unidades fonológicas ainda menores e sucessivas são chamadas **fonemas**. Assim, a palavra **pai** pode ser separada em três elementos fonéticos sucessivos [p], [a], [j], e, ao se trocar o som de /p/ inicial por /s/ se obtém **sai**, correspondente a outra forma significativa em português, logo /p/ e /s/ são fonemas distintos deste idioma.

Com relação ao conceito de fonema, Mori (op.cit.) oferece um breve histórico: Courtenay desde 1870 destacou que fonema e som não são o mesmo, definindo o fonema em termos

psicológicos, assim como Sapir(1944). Trubetskoy (1933, 1939) foi, por sua vez, influenciado inicialmente pelo psicologismo, porém, posteriormente, definiu fonema em termos funcionais numa perspectiva lingüística, e não psicológica. Bloomfield (1933) viu fonema como uma propriedade observável e unidade mínima de traços fônicos distintivos. Outra possibilidade que desponta é ver fonemas como uma classe de sons, foneticamente semelhantes que mostram determinados esquemas de distribuição ,(em dada língua ou dialeto). Mori conclui deixando claro que os fonemas são sons em número restrito ,diferenciam o significado de uma palavra em relação a outra e ocorrem em seqüências lineares , combinando-se entre si de acordo com as regras fonológicas de cada língua.

O outro candidato ao título de unidade fonológica mínima é o **traço distintivo**, visto que o fonema pode ser visto como um feixe de traços distintivos, os quais nunca se apresentam sucessivamente, porém sempre em combinações. Callou & Leite (1990) comentam que “o caráter infinito das possibilidades humanas de articulação e o fato admitido de que um mesmo indivíduo não realiza, duas vezes seguidas , o mesmo som de maneira idêntica não impedem que se identifique sempre determinado som e não outro(...) , o que torna essa identificação possível é o chamado traço distintivo, que pode ser definido por seus componentes articulatórios e / ou acústicos”.

Para exemplificar, tomemos as palavras **pato** e **bato** , ambas constituídas de quatro fonemas, sendo quase idênticas com exceção do /p/ e / b/ iniciais, respectivamente. Tais palavras remetem a idéias completamente diferentes, todavia mesmo /p/ e /b/ sendo fonemas distintos, percebe-se que possuem várias semelhanças : são consoantes plosivas bilabiais (ou seja , formam-se por uma parada total do ar egresso dos pulmões nos lábios. Após o acúmulo do ar , dá-se uma pequena explosão com a abertura dos lábios). Tais fonemas seriam denominados homorgânicos , ou seja , possuem, em linhas gerais, a mesma configuração de órgãos envolvidos em sua

articulação. A única diferença seria o nível de sonoridade , que deriva de o ar fazer ou não as cordas vocais na glote vibrarem.

Assim, quando o /b/ é produzido, as cordas vocais estão como que fechadas, de maneira que o ar que vem dos pulmões as faz vibrar. Contudo , quando o /p / é produzido , as cordas se encontram separadas de maneira que o ar pode passar sem fazê-las vibrar. Por conta disso, classifica – se o /p/ como surdo e o /b/ como sonoro. Se formos atentos , perceberemos que há vários outros sons homorgânicos como o t / d ou f / v e que se diferenciam, unicamente, quanto à sonoridade, sendo, no mais, idênticos, pelo menos em relação a alguns destes pares de segmentos em algumas línguas.

Para além das unidades fonológicas mínimas , sejam elas fonemas ou traços distintivos, (ambos os conceitos, sem dúvida , revestidos de utilidade teórica), podem-se considerar dois fenômenos relacionados à questão da distintividade, a saber, a alofonia e os arquifonemas, os quais facilmente são confundidos.

Como explica Mateus (1996: 173), “as realizações fonéticas dos fonemas são os fones”. Ela diz que, em português europeu , temos calo e caldo, com duas realizações diversas do fonema /l/, que nunca se opõem , não sendo possível criar um par mínimo. São alofones, possíveis variações fônicas que remetem a um mesmo fonema, os quais podem ser de natureza contextual, estando em distribuição complementar, ou livre, quando distinguem socioletos e dialetos. No entanto, tal natureza supostamente livre, pode ser correlacionada a fatores psico-sociolingüísticos, como certamente apontariam estudiosos como Labov. Um exemplo seria as duas manifestações do fonema t (palatalizado ou não) em distribuição complementar em algumas variedades brasileiras, diante do som [i] .

Já o arquifonema, quatro na língua portuguesa, /N/, /L/, /R/, e /S/, representados por maiúsculas, existe quando fonemas claramente distintos em outros contextos , em um

determinado contexto fônico perdem toda distintividade entre si. Tal fenômeno será melhor explicitado na descrição fonológica do português do Brasil.

Assim, resumidamente, fonemas e traços distintivos disputam o título de unidade atômica dos sons da fala, sendo que o fonema pode ser visto como uma ilusão fonética mas nunca uma ilusão fonológica para alguns autores. Os mesmos vêem razões concretas para defender que mesmo se, porventura, se chegar à conclusão que se basear puramente nos traços é o ideal, o fonema terá tido seu papel. Alguns outros aspectos interessantes, mas fora do escopo deste trabalho, são a inter-relação fonema e traços, se haveria uma hierarquia ou se os fonemas seriam feixes de traços pura e simplesmente, e modelos fonológicos após a publicação de “The Sound Patterns of English”, (sobre o último assunto, vide D’ANDRADE, 1996).

Uma coisa é certa: os segmentos têm seu papel na intuição do falante e do ouvinte, e os traços distintivos auxiliam a agrupar os fonemas / segmentos em classes. Contudo, trabalhar apenas os segmentos isolados parece insuficiente. Pode-se, então, postular uma instância superior, com base científica e intuitiva, a saber, **a sílaba**. A sílaba costuma se constituir de uma combinação de consoantes e vogais, tendo por centro uma vogal ou, se visto pelo ângulo da fonética, uma combinação de contóides e vocóides.

A teoria chomskiana pôs de lado a sílaba e o fonema; sua grande ênfase foi nos traços e sua divisão dos segmentos em classes naturais que viabilizam as regras fonológicas. Isto é coerente com sua visão de língua voltada à sintaxe enquanto sistema de regras⁹.

Segundo Roach(1991), “a sílaba é uma unidade muito importante”, ressaltando que a maioria das pessoas “parece crer que, mesmo sem saber definir o que é uma sílaba, elas podem contar quantas sílabas há em uma dada palavra ou sentença (...) batendo os dedos”, por exemplo. Ele faz a ressalva que, normalmente, o número obtido causa um “considerável desacordo” entre

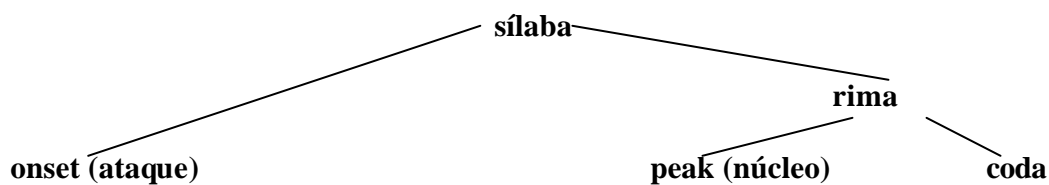
⁹ Apesar da indubitável robustez da teoria gerativista, Anderson (1995) comenta que um modelo conexionista pode fazer generalizações lingüísticas semelhantes às que resultam de um conjunto de regras.

falantes de inglês, contudo, isto demonstra claramente a estreita relação da sílaba com o ritmo da língua. No caso, devido à natureza rítmica do inglês, a qual propicia uma razoável variação silábica, favorecendo o enfraquecimento e desaparecimento de certas sílabas átonas.

Roach, na mesma obra, destaca a natureza e estrutura da sílaba. Explica que, quanto à natureza, a sílaba, como as vogais e consoantes (ambas guardando com a mesma uma íntima relação), pode ser definida fonética e fonologicamente. Foneticamente, as sílabas “são usualmente descritas como consistindo de um centro que possui pouca ou nenhuma obstrução ao fluxo de ar e que soa comparativamente alto; antes e após o centro(no começo e fim da sílaba), haverá maior obstrução ao fluxo de ar e / ou menos som alto.”

Ele aponta que “há problemas com esta descrição fonética de sílaba, particularmente ao decidir sobre a divisão entre sílabas”. A seguir, ele demonstra que mesmo concordando com a quantidade de sílabas, pode-se questionar onde uma começa e outra acaba em inglês, dando os exemplos das palavras **going** e **extra**, a primeira só se resolvendo por uma questão fonológica e a segunda tendo, pelo menos, duas possibilidades bem plausíveis. Contudo, ele explica que, “de um ponto de vista fonológico é bem diferente”, pois só algumas combinações de fone mas são possíveis em dada língua.

Já em relação à estrutura da sílaba, Roach oferece uma análise mais refinada da sílaba em uso no trabalho fonológico recente e utiliza o esquema abaixo para explicá-lo:



Mori, no artigo supracitado, corrobora esta estrutura silábica e, quanto à classificação da sílaba, propõe as seguintes categorias já bem popularizadas entre os estudiosos: simples (se houver

só o núcleo, tipicamente uma vogal),ou complexa (se há outro segmento, antes e/ou depois do núcleo); aberta (ou livre),a qual termina em vogal ,ou fechada (ou travada), que termina com pelo menos uma consoante.

O autor demonstra que a “combinação de fonema na sílaba (...) não se dá aleatoriamente, mas os fonemas seguem um padrão específico conhecido na fonologia como hierarquia de sonoridade”, citando Hooper (1976, apud Mori, op. cit.). Tal hierarquia se relaciona ao grau de vozeamento. Nesta escala, as vogais precedem as consoantes e as vogais altas têm o valor mais alto e as plosivas surdas, o valor mais baixo. Mori acrescenta ainda que “ a utilidade de se reconhecer uma escala de sonoridade apoia-se no fato de que cada vez que temos um segmento com grau de sonoridade alto teremos o núcleo da sílaba, e quando a escala de sonoridade for baixa teremos os segmentos que estão nas margens da sílaba: ataque e coda” (op. cit., p. 176).

Entre os fatores suprasegmentais se enquadram o ritmo, a entoação, a duração / velocidade de fala / a qualidade vocal, entre outros (CAGLIARI,2000). Todos esses fatores, postulam alguns autores (cf. JENKINS (2001), SEIDLHOFFER (2000) e estudiosos por elas referidos.), poderiam ser melhor apreendidos por meio do estudo do contexto holístico da produção fônica. Este contexto denomina-se em inglês “articulatory setting”, visto nesta língua tais estudos certamente estarem mais avançados, existindo assim a necessidade de nomear tal construto teórico, uma área de estudo certamente promissora. Pessoalmente, desconhecendo a existência de um termo oriundo da lingüística, fonoaudiologia ou área afim, sugerimos como possível termo equivalente conjuntura articulatória.

Só para introduzir o “articulatory setting”, Seidlhoffer (2000 : 61) explica que seria composto por “posturas articulatórias de longo termo(antigas/ estabelecidas) que produzem as propriedades globais dos sotaques. O inglês, neste sentido, é caracterizado por maior relaxamento (laxity) e menos movimento do articulador que a maioria das línguas.”

Seidlhoffer, em seguida, aconselha que “boas descrições de tais aspectos como a distribuição de tensão muscular e movimento dos órgãos da fala típicos da língua alvo podem ser explorados para ajudar os aprendizes a reconhecer e abandonar estes settings ‘entrancheirados’ de sua L1 ,os quais se descubra interferir na inteligibilidade

Por fim, conclui, no mesmo trecho, que:

“o contínuo interesse nesta área (...) está bem de acordo com o reconhecimento de que abordagens ascendentes e descendentes funcionam melhor **interativamente**: trabalhar com os “articulatory settings” pode capacitar os aprendizes a adquirir novos sons mais facilmente e pô-los juntos (uni-los) e a fazer transições e ligações suaves , permitindo, assim, que aspectos suprasegmentais e segmentais funcionem conjuntamente.¹⁰” (grifo nosso).

Como se vê, surge de novo a questão da visão global e da interação, dois pontos que não se podem perder de vista.

Um outro fenômeno relacionado a este é o da **fala conectada / continuum da fala** , ao qual Roach se refere (1991, op. cit.), que também mantém uma íntima relação com a questão da **coarticulação** (vide ANDRADE E VIANA, 1996), estes dois processos, no caso se dando na interação normal. Na realidade, a coarticulação ocorre independentemente de interação, sendo para aquelas autoras a “coprodução de gestos articulatórios”. Sem dúvida, questões como a da assimilação relacionada aos processos de **fala conectada** e **coarticulação**, precisam ser enfocados no aprendizado de inglês como L2.

Para uma série de outros fenômenos de produção fonológica, vide Wells,1990, um marco como dicionário de pronúncia de língua inglesa, e sobre os processos fonológicos numa perspectiva diacrônica , leia-se Coutinho (1976).

¹⁰ (the continuing interest in this area (...) fits well with the recognition that bottom-up and top-down approaches work best **interactively**(grifo nosso) : working on articulatory settings may enable learners to acquire new sounds more easily and to put them together and make smooth transitions and links, thus allowing suprasegmental and segmental aspects to work in unison).

1.4.1. Descrição do sistema fonológico segmental do português brasileiro

Para desenvolver tal descrição, tomaremos por base duas obras conceituadas e atuais citadas acima, a saber, Callou & Leite (1990) e Cristóvão Silva(2001), sendo as referências a estas autoras nesta seção oriundas destas duas obras. Em linhas gerais, há bastante concordância, porém se percebe que a primeira é uma introdução geral à fonética e fonologia, enquanto a segunda, cujo objeto principal é descrever o português do Brasil, é mais detalhada e bastante didática, sendo inclusive acompanhada por um “compact disc”. Será Cristóvão Silva (2001) o guia principal neste momento, procurando-se aqui resumir a descrição fonológica oferecida por essa autora.

Inicialmente, deve-se dizer que os segmentos do português podem ser classificados em três grandes categorias : consoantes , glides e vogais , de acordo com uma série de fatores ,dentre os quais sua centralidade ou periferalidade na sílaba. Por fim, veremos rapidamente a questão da sílaba, encerrando, assim, a exposição do aspecto segmental (nunca esquecendo sua indissolubilidade do aspecto suprasegmental ou prosódia).

Cristóvão Silva aponta o fato de que todas as línguas possuem vogais e consoantes. O que caracterizaria os segmentos consonantais seria “ algum tipo de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar, podendo ou não haver fricção”, (2001:26). Em seguida, explica que há os glides que possuem uma qualidade intermediária entre vogais e consoantes. Quanto às vogais, “ a passagem de ar não é interrompida na linha frontal e portanto não há obstrução ou fricção” (2001:66). Seguiremos, neste trabalho, a proposta da autora de trabalhar com critérios articulatórios tradicionais, mencionando ocasionalmente o sistema gerativista rapidamente , tendo em vista que sua base também é articulatória e, não, acústica como a de Jakobson.

1.4.1.1. As consoantes do português

Para Abercrombie (1967, apud CRISTÓFARO SILVA, 2001), pode-se classificar as consoantes em termos fonéticos com base em 7 aspectos:

1- mecanismo da corrente do ar

2- corrente do ar : ingressiva ou egressiva

3- estado da glote

4- posição do véu palatino

5- articulador ativo

6- articulador passivo

7- grau e natureza da estrutura

Quanto ao primeiro item , a corrente de ar pode ser de três naturezas : pulmonar, glotática ou velar. Para o português, se produzem as consoantes com a corrente de ar pulmonar. A glotática não ocorre e a velática só ocasionalmente. Tal corrente, dá-se logo, é estritamente egressiva, sendo lançada para fora dos pulmões por movimentos do diafragma.

A autora menciona que a glote é “ o espaço entre os músculos estriados que podem ou não obstruir a passagem de ar dos pulmões para a faringe” (CRISTÓFARO SILVA, op. cit.: 27). Os músculos referidos são as cordas vocais. Quando estes músculos estão cerrados, de maneira que o ar tem de passar por eles fazendo-os vibrar, o fone produzido ganha uma característica vozeada ou sonora. Todavia , se as cordas estiverem abertas, de maneira que o ar não precise fazê-las vibrar para passar, o fone será desvozeado ou surdo.

O véu palatino tem a ver com o aspecto seguinte e encontra-se no céu da boca . Pode-se senti-lo ao passar a língua dos alvéolos dentais para trás. No centro do topo da boca, haverá uma

parte dura “o palato duro” e pouco depois, no fim, haverá uma continuação mole, que é o véu palatino ou “palato mole”. Nele se encontra a úvula , a “ campainha” da abertura da garganta.

Quando o palato mole esta levantado, a cavidade nasal está fechada, o som se caracterizando como oral , porém quando ele está abaixado, o ar ressoa pela cavidade nasal , resultando em um som nasal.

Os articuladores são as partes do aparelho fonador que configuram o trato vocal das diferentes formas necessárias para a produção sonora . Os articuladores podem ser : **ativos** e **passivos** .

Os **articuladores ativos** são os que, ao mover-se, modificam o formato do trato vocal. São eles : o lábio inferior, a língua , o véu palatino e as cordas vocais.

Os **articuladores passivos** estão na mandíbula superior, exceto o véu palatino, sendo o lábio superior , dentes superiores e o céu da boca . O véu palatino , como se vê, pode ser tanto um articulador ativo quanto passivo . O articulador ativo , ao se posicionar diante do passivo, define o lugar de articulação das consoantes .

Diante disto, foneticamente, temos os seguintes lugares ou pontos de articulação para o português :

Bilabial

Lábio – dental

Dental

Alveolar

Alveopalatal

Palatal

Velar

Glotal

Além disso, um elemento fundamental da produção consonantal que complementa o lugar de articulação é o modo ou maneira de articulação, também denominado tecnicamente **estritura**, cujo grau e natureza categorizam as consoantes .

Os modos de articulação revelantes, em termos fonéticos, para o português são :

Oclusiva

Nasal

Fricativa

Africada

Tepe

Vibrante

Retroflexa

Lateral

Cristóforo Silva esclarece que, ao se classificar as consoantes, menciona-se primeiro, o modo de articulação , depois o lugar de articulação, e por fim , o grau de vozeamento. Por exemplo, o [p] é uma consoante oclusiva bilabial surda.

Quanto à alofonia consonantal, deixando de lado um aprofundamento teórico maior, onde se detalhe questões sócio - psicolinguísticas, incluindo a questão regional, segue-se uma tabela com um perfil bem geral do fenômeno no português do Brasil. Em nosso país, apesar da inevitável variação linguística, há um alto nível de compartilhamento e a inteligibilidade não costuma ser tão dificultada quanto em outros países como a Itália ou Alemanha, onde o grau de dialeção é maior. Citemos o exemplo dos fonemas /t/ e /d/, e das consoantes pós-vocálicas.

De uma forma geral, as oclusivas /t/ e /d/, que tanto podem manifestar-se como alveolares quanto dentais, variando entre os sotaques regionais imperceptivelmente, também são mais conhecidos pela palatização, ou não, diante do fone[i]. Tal palatização não ocasiona problema de inteligibilidade no Brasil.

A propósito, mencione-se que, conversando com uma doutora em Educação, que tirou seu grau na Galícia, região de estreitos laços de diversas naturezas, incluindo históricos, com o português, e cuja língua pode ser considerada a mais próxima do português, (já havendo sido ambas um único idioma e para alguns ainda continua sendo, apesar da dialetização e de uma hispanização em parte imposta). Esta professora percebeu que lá conseguia se comunicar no curso usando o português ao invés do galego, porém pediram-na para evitar tal palatização, entre outras sugestões.

Para encerrar, apresentamos as consoantes pós-vocálicas do português, as quais também são categorizadas como os 4 arquifonemas do português, visto nesta posição algumas distinções fonêmicas se desfazerem/ neutralizarem. São eles representados por estes quatro símbolos: /S/ , /L/, / R / e / N /. Estas são as únicas que normalmente ficam na coda silábica, embora tenha-se a impressão que muitas outras possam aparecer em tal posição devido à ortografia, como, por exemplo palavras como “sob” ou “pacto”. Na realidade , os brasileiros inserem um [i] débil de forma que surge uma nova sílaba, começada pela consoante que aparentemente termina a sílaba, resultando em /sobi/ e /pakitu/.

Por questões de simplicidade, mencionar-se-á apenas o essencial acerca dos arquifonemas do português, sendo a situação dos dois primeiros mais simples que a dos dois últimos. Assim, serão descritos os arquifonemas numa ordem diferente da de Cristóvão Silva , explicando os dois casos mais simples primeiro e os dois mais complexos depois.

O primeiro arquifonema resulta do fato de que, na posição supracitada, o contraste entre os fonemas /s/, /z/, /Σ / e / Z / se desfaz. Cristóvão destaca três conjuntos de pares mínimos: de início, assa, asa, acha, haja. No caso, os quatro fonemas citados no início de palavra se opõem em posição intervocálica, causando uma distinção de significado em português. De forma semelhante, ao se tomar o conjunto (ele) seca, Zeca, (ele) checa, Jeca, percebe-se a mesma distinção em início de palavra.

Todavia, ao se tomar como exemplo a palavra *mês* e algumas combinações, tais como: “*mês*”, “*mês bonito*”, “*mês seguinte*”, “*mês atrasado*”, no português brasileiro costumam se dar as seguintes realizações fonéticas, dependendo da variedade regional: /meΣ/ ou /mes/ ; /mezbunitu/ ou /meZbunitu/, /mesigiNti/ e /mezatradau/. Nesta posição, não há distinção fonêmica visto que a troca não implica numa mudança de sentido da palavra.

Quanto ao arquifonema /L/, a situação é bastante simples. Segundo Cristóvão Silva (p. 162), “em início de sílaba (cf. *leve, lata, lindo*) ou quando precedido de consoante na mesma sílaba (cf. *atlas, plano, alicive*), o fonema /l/ manifesta-se foneticamente como uma consoante lateral alveolar (ou dental) em qualquer dialeto do português. Em posição final de sílaba (cf. “*cal, atol, alça, selva*”), o fonema /l/ tem duas possibilidades de realização fonética. Na primeira (...) como uma lateral alveolar (ou dental) velarizada [ɫ]. (...) pronúncia de variedades do Sul do Brasil e de Portugal. A segunda possibilidade é a vocalização do fonema /l/ em posição final de sílaba, esta típica da maioria dos dialetos do português brasileiro(...)” Apenas para ilustrar este último caso, em vez de uma característica consonantal lateral, o som equivale a um [u] ou [w], como se queira interpretar, o que se pode atestar quando indivíduos das regiões referidas neste parágrafo dizem a palavra “sol”.

Em relação ao /R/, existem em português duas articulações, denominadas por Cristóvão Silva “r fraco” e “R forte” e, por isso, teríamos universalmente para esta língua uma distinção *caro/ carro*, por exemplo, os quais se contrastam apenas em posição intervocálica. O primeiro seria um tepe ou vibrante simples em todos os dialetos do português /P/, e o segundo “ocorre em início de sílaba (cf. *carro, rua, Israel*). (...) (e) varia consideravelmente de dialeto para dialeto(...)” (CRISTÓFARO SILVA, op. cit., página 159). Para as várias nuances que tal arquifonema possui, vide as obras referidas (CRISTÓFARO SILVA, 2001 e CALLOU & LEITE, 1990).

O arquifonema /N/, explicado por último devido a sua maior complexidade, e em parte sua associação com as questões das vogais nasais, será assim trabalhado entre as vogais, mesmo sendo um fenômeno consonantal, demonstrando a necessidade de se ver o conhecimento lingüístico de forma holística e não dicotômica.

1.4.1.2. As vogais e glides do português brasileiro

Ainda seguindo o trajeto básico de Cristóvão Silva (2001) para descrever em parâmetros articulatórios as vogais da língua portuguesa, convém definir segmentos vocálicos, nos quais, segundo ela acontece “ a passagem da corrente de ar não interrompida na linha central e portanto não há obstrução ou fricção no trato vocal. ” Os parâmetros que elas nos sugere considerar são três :

- posição da língua em termos de altura
- posição da língua em termos anterior / posterior
- formato dos lábios: arredondados ou não

Já Callou & Leite (1990) explica que “ as vogais são sons produzidos com o estreitamento da cavidade oral devido à aproximação do corpo da língua e do palato sem que haja fricção de ar ”. Os critérios de categorização das vogais são semelhantes aos de Cristóvão Silva.

Desta forma, quanto à altura, as vogais podem ser altas, médias e baixas; quanto à posição do corpo da língua em relação do véu palatino: anteriores centrais e posteriores; e quanto a presença ou não de protusão labial, os segmentos vocálicos podem ser arredondados ou não – arredondados.

Com base em Abercrombie(1967) e Cagliari (1981), Cristóvão Silva sugere para o português, pelo menos, quatro propriedades articulatórias secundárias para as vogais, a saber: a duração, o desvozeamento, a nasalização e a tensão.

Por sua vez, Cagliari e Massini - Cagliari (2001:129) proporcionam um quadro básico de vogais comuns nas línguas do mundo, que serve como uma referência universal, vide apêndice 3. Aqui acrescentaria uma nota pessoal que as vogais por dependerem do formato da cavidade bucal, entre outros fatores, têm uma natureza um tanto intangível e gradual. Isto talvez valha para os outros sons produzíveis pelo trato vocal e é perceptível, de uma forma especial, quando se examinam as vogais cardeais (CARDINAL VOWELS), que são teóricas, ou seja, não existem concretamente nas línguas do mundo, mas servem de parâmetros para se classificar os segmentos vocálicos reais (vide ROACH, 1991).

A esta altura, é mister examinar a questão vocálica nas variedades brasileiras. O português só possui (segundo a maior parte dos autores consultados) 7 fonemas orais e 5 alofones nasais, a saber: / a, E, e, i, , o, u / . A nasalização, dependendo do enfoque adotado, é uma característica alofônica, especialmente para os gerativistas. Há alguns argumentos em favor de seguir-se a realidade fonética e postular-se 12 vogais, todavia seus defensores encontram-se em bem menor número. O quadro vocálico do português, segundo a Escola Articulatória, será apresentado abaixo na seção de anexos.

No português, a posição da sílaba da vogal na oração em relação à sílaba tônica é relevante. Como há três possibilidades quanto a isto, optou-se por três quadros para, didaticamente, apresentar as vogais no conjunto de variedades brasileiras, as quais, sem dúvida, têm muito em comum. Assim, apesar de o quadro fonêmico ficar inalterado como se explicou acima, percebe-se a variação alofônica abaixo, relacionada a fatores regionais, em especial, mas também a questões estilísticas, psicológicas e sociolinguísticas.

QUADRO FONÉTICO VOCÁLICO ORAL DO PORTUGUÊS DO BRASIL:

Em Sílabas Tônicas

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
ALTA	/i/ ir		/u/ su
MÉDIA ALTA	/e/ se		/o/ fo
MÉDIA BAIXA	/E/ fé		/ / pó
BAIXA		/a/ pá	

O quadro vocálico fonológico do português europeu, neste caso, em vez de um fonema baixo central /a/, possui dois /a/ diferentes que se opõem, um anterior, outro posterior. Assim, o falante de português europeu tipicamente distingue, em sua pronúncia, a forma verbal presente “cantamos” da primeira conjugação em -ar da forma homógrafa do passado. Os brasileiros costumam pronunciar ambas de maneira idêntica.

Em relação a esta primeira situação, há uma universalidade nas variedades brasileiras. Já quanto às vogais em sílabas em posição pretônica e postônica, há uma variação dialetal. Esta variação é leve para as pretônicas com, basicamente, duas características: se se permitem ou não a abertura das vogais médias neste contexto e a existência ou não de uma vogal central média baixa. Usando um exemplo de Cristóvão Silva (op.cit), tal vogal central pode ser percebida quando um carioca diz a palavra abacaxi, em posição pretônica, por três vezes, tendo uma sonoridade como a de um [â]. Por sinal, encontrou-se uma dificuldade de representação simbólica para contrapor o /a/ aberto do fechado acima citado, a não ser por meio do circunflexo.

Em Sílabas Pretônicas

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
ALTA	/i/		/u/
MÉDIA ALTA	/e/		/o/
MÉDIA BAIXA	/E/	/ /	/ /
BAIXA		/a/	

Já as vogais em posição postônica têm uma variação maior, dependendo das variedades, que se complica por haver situações diferenciadas para as postônicas finais e as postônicas mediais. Em relação às postônicas finais, mencione-se o fato de alguns falantes, reconhecidamente no Sul do País, distinguirem: jure e júri, por exemplo. Estas mesmas pessoas também pronunciam, por exemplo, “brinco” com uma qualidade / som mais para [o] do que para [u], enquanto no resto do País, esta última forma prevalece.

Em Sílabas Postônicas Finais

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
ALTA	(i) I		U
MÉDIA ALTA	(e)		(o)
MÉDIA BAIXA		/ /	
BAIXA		/a/	

Em sílabas postônicas mediais, têm-se uma variação bem maior, porém como isto não envolve uma mudança sonora muito radical e é uma questão de detalhe fonético e não fonológico, tal ponto não será aprofundado, visto este trabalho ser de ordem fonológica.

Examine-se agora um aspecto realmente central: a questão das vogais nasais, que é muito associada à do arquifonema /N/. O esclarecimento do fato de existirem ou não fonemas vocálicos

orais e nasais no português brasileiro esta relacionado à maneira com que se interpreta a realidade fônica. Pode prevalecer a realidade fonética e, neste caso, ter-se-iam ,além dos sete fonemas orais, cinco nasais, visto as vogais médias baixas e médias altas confluírem. Pode-se tomar uma posição mais abstrata, de linha gerativista, e classificar as cinco vogais nasais, como manifestações alôfonicas das vogais orais quando estas são seguidas pelo arquifonema /N/ , sendo esta a interpretação seguida por Cristóvão Silva (Alternativamente, essa última interpretação pode ser tomada como tendo uma base gráfica).

O arquifonema /N/ derivaria do fato que as consoantes nasais do português quando em final de sílaba, tendem a desaparecer enquanto consoantes (segmentos com estrutura) em termos perceptivos nítidos, enquanto imprimem na vogal anterior a marca da nasalização. Assim, quando pronunciamos “canto”, diferentemente dos falantes de espanhol, não pronunciamos claramente a vogal oral e posteriormente a consoante nasal, antes nasalizamos a vogal e a consoante parece desaparecer por completo, e em alguns casos , como em posição final de palavra, indubitavelmente a consoante nasal desaparece por completo.

Em relação aos glides e aos ditongos e tritongos, todas estas questões se associam à estrutura silábica do português. Cristóvão Silva explica que a interpretação fonêmica dos glides em português é um assunto polêmico, em relação ao qual se costuma tomar partido entre dois posicionamentos: tratá-los como vogais ou como consoantes.

Para resolver esta dúvida, a autora recorre ao saudoso Mattoso Câmara Jr. (1953 apud CRISTÓFARO SILVA, op.cit.), o qual de início optou por considerar estes segmentos, normalmente grafados pelas letras “i” e “u”, como duas consoantes independentes, a serem transcritos fonologicamente como /y, w /, com base na posição dos glides na estrutura silábica. Contudo, anos mais tarde (1970 apud CRISTÓFARO SILVA, op.cit., p.170), Mattoso Câmara muda seu posicionamento e “demonstra que os glides em português devem ser analisados como segmentos vocálicos. Esta análise apresenta um sistema fonotático mais complexo (que inclui o

padrão CVV) e interpreta os glides como segmentos vocálicos (não havendo necessidade de assumir-se os fonemas /y, w /". Ela explica que concorda com esta última interpretação, explicando que a principal razão para tal mudança interpretativa é a distribuição dos "r" e "s" do português, pois sílabas do tipo CVC, quando seguidas por outras que começam com erre , caracterizam-se por um erre forte e nunca um tepe, diferente do que normalmente deveria ocorrer com consoantes posvocálicas.

Cristófarro Silva examina os ditongos e os tritongos, os quais se formam quando há mais de um elemento vocálico na mesma sílaba (os referidos glides, antes e/ou após a vogal central da sílaba) e conclui, entre outras coisas, que temos ditongos crescentes e decrescentes, e que alguns destes últimos costumam se desfazer com mais facilidade, como beira e moura(exemplos nossos),nos quais o glide desaparecem, normalmente produzidos pelos falantes brasileiros como [bera], [mora].

Esta autora postula ainda, de forma aparentemente inovadora, que não temos realmente tritongos em português, mas que, antes, deveríamos cogitar a existência de consoantes complexas como /k^W/ , /g^W/, ou seja, oclusivas velares labializadas, listando uma série de motivos para tal re-estruturação. Pode -se argumentar, todavia, os prós e contras de tal complicação do quadro teórico, sendo razoavelmente questionável a necessidade desta mudança.

Uma breve palavra final acerca de uma outra instância central da pronúncia : a estrutura silábica em português. Basta, por enquanto, explicar que após esgotar as diversas possibilidades lógicas diante do modelo fonético-fonológico sugerido por Cristófarro Silva (vide acima a estrutura silábica explicada por Roach), tendo em vista as sílabas que ocorrem em português, a autora conclui que um modelo definitivo poderia ser representado por C₁ C₂ V V' C₃ C₄ ou C₁ C₂ V' V C₃ C₄. Neste modelo, o único elemento imprescindível é a vogal nuclear. Tal vogal pode ou não ser precedida ou seguida de glide. Este centro uni- ou divocálico (levando-se em

consideração que só a vogal central é plena) pode ou não ser precedido ou seguido por uma ou duas consoantes, em diversas combinações teóricas.

Para um quadro geral com os 26 fonemas do português no Brasil segundo a Escola Articulatória, vide apêndice 4.

1.4.2. Descrição do sistema fonológico segmental do inglês internacional: O Lingua Franca

Core

Agora, retomar-se-á a tese defendida por Jenkins (2000) com base em sua experiência de ensino e pesquisa acerca do inglês como língua internacional, a saber, suas duas sugestões principais pedagógicas, que são: o **Lingua Franca Core(LFC)** e preparar o aluno para a **negociação da inteligibilidade**, citada em trabalhos sobre o estado da arte da fonologia interlingual (KEYS, 2001).

Jenkins (2000:124) aponta de início que “ o maior problema que se encontra ao tentar estabelecer um núcleo fonológico de inteligibilidade para o EIL (English as an International Language) é a falta de dados sobre os quais baseá-lo”, citando, em seguida, o parecer semelhante sobre a falta de estudos sobre interação em inglês entre não nativos de Graddol (1997, apud JENKINS, 2000).

Assim, o LFC surgiu da necessidade atual de se promover uma compreensão internacional, relembrando o que se expôs acima, que não se deve centrar numa comunicação nativo – não nativo, onde o segundo sozinho tem de esforçar para que o primeiro o entenda. Primeiramente , por que isto é injusto, caracterizando uma desigualdade entre os sujeitos, e não convém para uma língua que se queira internacional. Em segundo lugar, pelo aspecto enfatizado acima de que nem sempre o não nativo precisa interagir com o nativo, pois a maioria das interações atuais , como Jenkins enfoca, está se dando entre não nativos.

Assim, Jenkins, apesar de desejar contribuir para as interações internacionais em inglês de uma forma geral, se concentra no que denomina Interlanguage talk, tomando o termo de Selinker (1970), para os sistemas lingüísticos intermediários desenvolvidos pelos aprendizes de segunda língua. Jenkins, ao buscar um paradigma mais amplo e relevante, dá status similar tanto aos nativos quanto aos não nativos que atingiram um alto grau de competência em inglês (cf. COOK, 2002). Para esta autora, os não nativos muito avançados não deveriam ter seu sistema lingüístico considerado uma interlíngua, sendo bilíngües apesar de não terem obviamente o mesmo grau de competência nas duas línguas¹¹. Contudo, quando falantes não nativos de um nível mais elementar interagissem, dar-se-ia o Interlanguage talk, e é neste contexto interativo, cada dia mais comum, que há o maior risco de ininteligibilidade e quebras de comunicação.

Jenkins, ao elaborar seu “core” mínimo fonológico, que pudesse servir como instrumento pedagógico, considerou propostas e abordagens anteriores, citando Hockett (1958), Jenner (1989) e Gimson (1978). Todavia, a perspectiva que ela aborda busca facilitar o ensino de inglês enquanto língua internacional, pensando em todos os aspectos da fonologia e no contexto atual. Jenkins aponta as propostas, virtudes e limitações destes modelos.

As abordagens possíveis para a construção de tal “core”, segundo Jenkins, seriam opostas: Ou se faria a identificação do núcleo mínimo com características do inglês comuns entre as variedades internacionais existentes, mais natural, extraído da comunicação entre povos dos diversos “background” lingüísticos ou a invenção de um núcleo artificialmente criado e simplificado.

Há, para a autora, uma tradição histórica, em que se opõem elaborar núcleos facilitadores extraídos e construídos, tradição essa, todavia, que teve uma maior repercussão, segundo Jenkins, na área do léxico e da gramática, e não na pronúncia. Por fim, esta autora crê que seu “core” é

¹¹Para uma visão atual do bilingüismo e sua relação com o ensino de línguas, especialmente o inglês para falantes de outras línguas, vide Lam (2001), mesmo compêndio que Seidlhoffer.

superior por procurar conciliar o melhor das duas posições de uma maneira coerente e relevante para a compreensão internacional. Passemos, então, ao modelo fonológico de Jenkins.

1.4.2.1. Os segmentos sugeridos e o espaço para a transferência

Para auxiliar o aprimoramento do nível de inteligibilidade internacional, Jenkins sugere uma lista não exaustiva de itens segmentais e suprasegmentais, formando um conjunto que ela derivou em parte dos sistemas fonológicos das variedades mais prestigiadas do inglês britânico, no caso o Received Pronunciation (RP), e americano, o General American(GA). Tais formas de pronúncia associam-se à elite e ao uso pela mídia, sendo atualmente, em tese, a-regionais, não estando isentas de crítica, principalmente se vistos enquanto normas e não enquanto meros modelos. Quanto à questão sobre normas (rígidas e prescritivistas) e modelos (flexíveis), tem havido uma discussão bastante relevante em que Seidlhofer (2001) e vários lingüistas se envolvem (Kachru, com seu “poli-model approach”, Bambose, Widdowson, entre outros).

Na realidade Jenkins, em sua extensiva pesquisa de interação entre não nativos, chega a diversas constatações, dentre as quais a de que os nativos de forma alguma são considerados os mais inteligíveis, a não ser por outros nativos. Ela também percebeu que, certamente, há um núcleo fonológico mínimo comum que possibilita a compreensão entre os nativos, embora não seja este o único fator em jogo, devido às naturezas diversas de interação, incluindo fatores como o compartilhamento de conhecimento sócio-cultural, e o maior uso de estratégias descendentes, além de uma faixa de tolerância alofônica mais ampla entre os nativos.

Para a situação internacional, Jenkins examinou um série de interações diádicas (entre dois parceiros) de origem internacional, ora da mesma nacionalidade e idioma, ora de nacionalidade e idioma diversos. A pesquisadora então examinou as razões para os momentos de

ruptura comunicativa (communicative breakdown), com sessões posteriores para a verificação com os indivíduos de forma cooperativa e aberta.

Com base nisto e nos conhecimentos lingüísticos atuais, incluindo questões como a marcação, os universais lingüísticos (como a preferência pela estrutura silábica CV) e também saberes oriundos da Psicologia Social da Comunicação entre outras áreas, ela percebeu que, embora as duas variedades supra-citadas em si não servissem como modelo ideal para uma comunicação internacional, poder-se-ia aproveitar os elementos que se mostraram relevantes para a inteligibilidade no contexto estudado.

Além disso, pensou ser coerente deixar um espaço bastante generoso para a transferência de língua materna. Para elaborar este núcleo fonológico mínimo, Jenkins também levou em consideração critérios como a ensinabilidade / aprendibilidade, ou seja, que nem todos os elementos fonológicos são ensináveis em sala de aula, alguns só sendo aprendíveis por meio da exposição extensa fora da sala, possivelmente após o curso. Também como outros autores (HOWELLS, 2000), isto motiva um repensar sobre o erro. Deseja-se comunicação ou subserviência ao nativo?

Também devem ser pensadas as complexidades do processo de recepção e produção fonológica e suas diferenças, de forma tal que alguns elementos, de acordo com as necessidades e objetivos do aluno, seriam trabalhados para a produção pelo aluno, enquanto outros não tão aprendíveis nem cruciais para que o aluno se fizesse inteligível, poderiam ser treinados para a sua recepção. Este seria o caso do continuum da fala e das formas reduzidas a shwa /- / de palavras funcionais como “for”, na pronúncia usual de “for example”.

Concluindo, o Lingua Franca Core seria um modelo mais coerente, em direção do qual convergir aumentaria a inteligibilidade segundo Jenkins, especialmente em associação com um ensino que preparasse os diversos falantes para a interação internacional, convergindo uns aos outros (vide seção sobre negociação da inteligibilidade abaixo). Assim, serão listados

resumidamente os elementos fonológicos relevantes para o Lingua Franca Core, não havendo uma ordem de prioridade (Jenkins, op.cit., pg. 159) :

1. O inventário consonantal com as seguintes condições:

- ser rótico utilizando [ɹ], em vez das outras variantes de / r /
- /t/ intervocálico, ao invés do tepe, (o tepe americano em português equivale ao r fraco)
- usar as substituições dos sons interlinguais / T , Δ / e do “ɪ” em posição posvocálica em final de sílaba.
- Aproximações dos sons consonantais nucleares geralmente permissíveis
- Certas aproximações não permissíveis (quando houver risco de serem interpretadas como outras consoantes que não a desejada)

2. Pré-requisitos fonéticos

- aspiração das oclusivas surdas (fortis) /p/, /t/ e /k/
- efeito diferencial da presença / ausência de consoantes fortis (surdas) e lenis (sonoras)na duração da vogal precedente

3. Grupos consonantais

- Grupos iniciais não simplificados
- Grupos finais e mediais simplificados só de acordo com as regras de elisão da L1

4. Sons vocálicos

- manutenção dos contrastes de duração vocálica
- as qualidades vocálicas, no sentido britânico do termo, oriundas das L2 seriam permitidas se consistentes, mas a vogal central longa / ɪ / seria mantida (usando um símbolo do IPA adaptado

à Received Pronunciation, vide Chauvet adiante para questionar esta e outras adaptações simbólicas semelhantes).

5. Posicionamento e produção de “nuclear stress” (acento nuclear) e divisão do continuum da fala em grupos de palavras

Assim, alguns aspectos como a entonação, o tom, a diminuição para shwa, e outros elementos presentes no sistema nativo porém, por alguma razão, (segundo Jenkins) de menor relevância para a comunicação / ensino internacional , ficariam de fora deste núcleo, sua aquisição sendo opcional.

Este modelo é bastante interessante e convém examinar sua utilidade e viabilidade para os aprendizes brasileiros de inglês. Isto se fará adiante, após ver a questão da pesquisa atual em acomodação/adaptação comunicativa (communicative accomodation), incluindo convergência e divergência comunicativa para interlocutores, além da universalidade e extrema importância pedagógica de tal processo para a negociação da inteligibilidade.

1. 4.2.2 A negociação da inteligibilidade: a fonologia em construção

Uma metáfora bastante frutífera no campo dos estudos atuais voltados ao ser humano é a de construção. No ensino, busca-se a construção do conhecimento, abandonando o paradigma anterior de transmissão de saber que, conscientemente ou não, permeou muito da prática pedagógica hodierna¹². Na lingüística, similarmente, o discurso também é analisado dialeticamente, vendo-se o mesmo como resultante de uma construção social de sentido. Todavia, no presente momento, esta construção de sentido não vem sendo vislumbrada, aparentemente, em nível fonológico com a mesma clareza, como que se pressupondo uma estaticidade deste nível, ou seja, como se fatores sociais e psicológicos, entre outros elementos do contexto, em nada afetassem ou fossem afetados pela fonologia.

Postulamos que a negociação da inteligibilidade se inscreveria no processo de construção de sentido. Voltando a Seidlhoffer (2001: 56), tem-se um bom ponto de partida delineado a seguir, extraído da introdução daquele capítulo: “Pronunciation plays a central role in both our personal and social lives : as individuals, we project our identity through the way we speak, and also indicate our membership of particular communities . At the same time , and also in conflict with this identity function, our pronunciation is responsible for **intelligibility**: whether or not we can convey our meaning.”(**grifo nosso**)

Jenkins oferece uma boa introdução à negociação da inteligibilidade e sua natureza rica, que extrapola os limites disciplinares. Indica-se aos interessados se remeter à autora para conhecer o seu arcabouço teórico mais detalhadamente. Basta dizer que ela se concentra, de forma especial, na inteligibilidade de usuários do inglês não-nativos e não-fluentes interagindo entre si, que é uma

¹² Um relevante livro atual, “O professor em construção” (PIMENTEL, 1993), ofereceu subsídios para esta pesquisa e também serviu de inspiração para o título desta seção.

situação comunicativa bem complexa e cada vez mais freqüente. Jenkins procura trabalhar os aspectos relevantes da maneira mais coerente e inclusiva possível, entre os quais destaca dois: a **inteligibilidade** e a **identidade** dos falantes. Ela ressalta ainda, como parte da negociação da inteligibilidade, o papel de se focalizar a convergência comunicativa entre os falantes, lidando-se, adequadamente com o seu oposto: a divergência ou a indiferença, ambos dificultadores do processo, os quais se relacionam de perto à identidade. A autora sugere, por fim, como um instrumento concreto para apoiar esta convergência / acomodação mútua o *Lingua Franca Core*.

Para finalizar, lembre-se que o fonológico participa da face psico-sócio-lingüística, tanto sendo essencial para a cognição, quanto se relacionando a fatores como as categorias sociais. Serão acrescentados, então, um exemplo concreto pessoal da negociação da inteligibilidade na situação empírica da sala de aula de inglês e em interações com professores de Letras (comunicações pessoais) para demonstrar concretamente o valor de estudar tal nível de negociação lingüística. Tal campo vem sendo trabalhado bastante trans- / interdisciplinarmente, o que é típico de qualquer ciência aplicada, incluindo a Lingüística Aplicada, principalmente ³ agora ao se dialogar com um paradigma pós-moderno (cf. HOLMES (1992) e outros articulistas na mesma obra, sobre esse aspecto na lingüística aplicada, e PIMENTEL (1993), na área pedagógica)¹³.

Após anos empenhado ao estudo da pronúncia do inglês e procurando moldar-nos à Received Pronunciation o máximo possível (uma decisão pessoal que não deve ser imposta aos alunos), percebemos que, ao dar aulas, havia uma variação fonológica de nossa parte ao nos comunicarmos com os alunos. Havia não só um re-abrasileiramento de certos fonemas, como o /i/ curto e relaxado do inglês pelo fonema parecido do português, como também uma re-adoção da característica rótica que abandonara. Isto ocorre(ra) por, intuitivamente, constatar esta necessidade naquela situação de ensino (e também, às vezes, ao conversar com pessoas não muito fluentes).

¹³ Lembre-se aqui o fato de certos fenômenos, embora extraídos da realidade e cotidianos, às vezes não serem estudados por não se enquadrarem nas teorias já estabelecidas.

Nossas intuições foram confirmadas, posteriormente, quando ao conversarmos com um professor universitário de inglês, termos de passar a utilizar, novamente, uma forma rótica para que o mesmo compreendesse um nome de autor (CARTER), apesar de este nome não ser incomum e de este falante ter utilizado a duração vocálica maior, uma marca que, nos “sotaques” não róticos, supre apropriadamente a ausência do /r/ neste caso.

1. 5. O papel da língua materna no aprendizado da fonologia de uma L2 e o ato de contrastar línguas

A análise contrastiva (AC), segundo Hartmann (apud Mc ARTHUR, 1992), chega a se confundir com a própria lingüística contrastiva, tendo florescido em meados do século 20, na Europa Central , e recebido, depois, grande impulso na América do Norte. Hartmann cita que o famoso lingüista Robert Lado, no fim dos anos 50, propusera a AC como meio para averiguar as áreas de dificuldades dos aprendizes de língua, e então, proporcionar exercícios pertinentes para superar as mesmas. A análise de erros, posteriormente, se tornaria muito importante para tais estudos.

Para Hartmann, as áreas de maior concentração, em termos de trabalho contrastivo, seriam a fonologia, a sintaxe e a semântica, e o seu objetivo maior, sem contar a questão teórica, tem sido, em especial, o ensino de línguas e tradução. Afirma ainda que muito resta a ser feito em termos de discursos e em um nível mais amplo, para se aprofundar o saber quanto a questões culturais e mesmo gêneros textuais, por exemplo. Ele também resume que quaisquer métodos que se busquem(..) a medida última é a competência do analista bilíngüe, que deve decidir que aspectos contrastar e diante de que normas.

Os autores que deverão fornecer o embasamento em relação à análise contrastiva serão, especialmente, Celce Murcia(1996) e Keys(2001), visões bastante atuais sobre a aquisição de

pronúncia de L2 e Di Pietro(1978), que faz uma interessante introdução à análise contrastiva. Por fim, Howells (2000), o qual revisita a análise contrastiva, abalizando sua utilidade ainda hoje e recontextualizando - a.

Di Pietro (1978) introduz a análise contrastiva e trata as questões mais específicas e práticas de se utilizá-la para cada nível de linguagem, por fim citando algumas implicações para o ensino. Sua obra mostra-se deveras influenciada pelo gerativismo transformacional, portanto não interacionista, todavia demonstrando uma reflexão mais ampla que a behaviourista anterior. Ele mesmo enfatiza que o contraste entre línguas não se alia especificamente a nenhuma teoria específica, abrindo assim espaço para outras perspectivas que não a do momento em que ele escreveu seu trabalho.

Segundo o esquema deste autor, buscar-se-á fazer uma AC de caráter generalizante , ou seja, considerando que as línguas possuem um fundamento universal, que permite seu uso e aprendizado por qualquer ser humano, não importando fatores como raça ou nacionalidade, e operacional , isto é, não meramente taxonômica, (puramente descritiva) como, por exemplo, o registro taxonômico das espécies botânicas, conquanto tal análise taxonômica / descritiva possa, ocasionalmente, ter sua utilidade, para Di Pietro.

Todavia, inicialmente, faremos um breve histórico com base nos autores supracitados para se entender melhor o processo de ensino/ aprendizagem de pronúncia e a fonologia interlingual. Celce-Murcia(1996) procura destacar os fatores claramente centrais para o ensino e aquisição da pronúncia, associando-os ao aprendiz e à língua materna.

Essa autora destaca o papel crucial do aprendiz, explicando que “precisamos levar em consideração fatores como as idades dos nossos alunos, (sua) exposição à língua-alvo, quantidade e tipo de instrução anterior sobre pronúncia e, talvez o que é mais importante, sua postura (atitude) quanto à língua-alvo e sua motivação para atingir padrões de fala inteligíveis na segunda língua” (1996 : 14). Ela sugere a leitura de Wong (1987) e segue explicitando, em linhas gerais,

boa parte do conhecimento que se tinha em meados dos anos 90 sobre tais elementos associados aos aprendizes.

Todavia, o que se vai destacar agora é o papel da língua materna. Celce-Murcia defende a relevância de os alunos estarem “num grupo lingüístico homogêneo (como normalmente é o caso em ambientes de ensino de inglês como língua estrangeira) **ou** de diversas origens lingüísticas ,(como é comum nas salas de ensino de inglês como segunda língua)”, grifo nosso na conjunção.

A mesma pesquisadora destaca três questões a serem esclarecidas:

1. o grau de similaridade entre o processo de aquisição fonológica na língua materna e na L2.
2. o grau de influência / determinação dos padrões de pronúncia da L1 na aquisição fonológica da L2.
3. A existência de universais lingüísticos na aquisição fonológica e o seu potencial de gerar insights quanto à pronúncia da língua-alvo pelos aprendizes.

Delineia a linguista da UCLA seis teorias que buscam explicar o processo, as quais não se excluem totalmente, havendo uma certa possibilidade de complementaridade entre as mesmas, são elas :

- ◆ **análise contrastiva**
- ◆ **análise e “avoidance” de erros**
- ◆ **análise interlingual / teoria das interlínguas**
- ◆ **teoria da marcação**
- ◆ **universais lingüísticos**
- ◆ **teoria de processamento da informação .**

A teoria mais tradicional das mencionadas é a da **análise contrastiva**, a qual partiu da suposição que todos os erros da aquisição de pronúncia derivariam do fato da L1 ser o filtro através do qual se aprenderia a segunda língua. Daí, seguia-se que todos os erros se davam por

interferência e poderiam ser previstos ao se contrastar os sistemas lingüísticos dos dois idiomas. Esta foi a versão forte inicial (a autora cita Lado,1957), a qual se originou durante o período em que o behaviourismo reinou nos estudos sobre a aprendizagem.

Celce-Murcia (1996:20) então relata que “ como acontece com muitas teorias, a análise contrastiva inicialmente desfrutou de aceitação ampla em todos os fronts, (...) contudo, a teoria tem sido desafiada desde então, primordialmente com base na sua inabilidade de prever o grau de dificuldade que os aprendizes experimentariam com um dado item, e com base em evidência conflitante oriunda da análise de erros e pesquisa interlingual”. A pesquisadora conclui, referindo-se à versão de Wardhaugh (1970) como “ a mais iluminada das versões desta hipótese”, rejeitando a versão forte e assumindo uma versão fraca como sendo válida. Quanto à validade de uma versão fraca, Keys (2001) e, especialmente, Howells (2000) certamente concordariam com Wardhaugh.

Apesar da grande popularidade da teoria anterior, devido aos fatores já mencionados, sentiu-se a necessidade de se examinar os erros que os aprendizes realmente cometiam e então emergiu a **análise de erros** . Banathy e Madarasz(1969) e Richards (1971) são apontados por Celce-Murcia (op.cit.) entre os primeiros críticos da análise contrastiva, e este último sugere uma classificação tripartite de erros:

- **erros interlinguais** – causados por transferência negativa da língua materna.
- **erros intralinguais** – derivados da complexidade ou marcação (markedness, vide abaixo) de características da língua-alvo, logo sendo erros mais universais.
- **erros desenvolvimentais** - que refletem os mesmos problemas e estratégias de uma criança adquirindo a língua-alvo como L1.

Críticas feitas à análise de erros destacam a tendência a uma concentração no aspecto negativo do aprendizado (o que contribuiu para o surgimento da hipótese das interlínguas), e ,certamente mais no início, que ignorava as estratégias de evitação, isto é, quando os alunos encontram meios de evitar os elementos que tem dificuldade.

Celce-Murcia esclarece que Schachter (1974) se mostrava cético quanto à possibilidade de haver evitação na fonologia diante, por exemplo, da dificuldade de se evitar usar os fonemas. Todavia, a autora cita dois contra-exemplos: Heller (1976) sobre um fenômeno de evitação entre um grupo de falantes de espanhol (Estes indivíduos demonstraram evitar palavras cognatas às do inglês, com pronúncia semelhante ao espanhol, pensando não serem palavras inglesas) e um trabalho anterior da própria Celce-Murcia (1977), em que “descreve a fala de Caroline , uma criança de dois anos adquirindo francês e inglês simultaneamente, que selecionava a palavra que fosse mais fácil para ela articular ou se aproximar, não importando a língua que estivesse usando no momento.”

Já a **hipótese das interlínguas** foi inicialmente elaborada por Selinker no início dos anos 70. Para Selinker (1970), as interlínguas são os sistemas lingüísticos intermediários que os alunos desenvolvem ao tentar aprender a língua-alvo, os quais possuem uma gramática sistemática e uma natureza flexível, a não ser quando se atinge em relação a dado ponto a fossilização, a partir do qual é difícil superar um dado patamar. As interlínguas derivam não só da língua materna, mas também do input da língua-alvo, dos universais lingüísticos e das estratégias comunicativas.

Corder (1974) referendou e deu sua contribuição para a hipótese, sugerindo um continuum, onde os aprendizes vão se aproximando cada vez mais das formas da língua-alvo, (se não houver fossilização), à medida que têm contato com o input da segunda língua, por meio da construção de hipóteses e teorias.

Celce-Murcia (1996: 21) explica que “a pesquisa em fonologia que foi impulsionada pela hipótese da interlíngua centrou-se na natureza desenvolvimentista da interlíngua dos aprendizes e

em investigar a universalidade dos padrões de aquisição fonológica em faixas etárias e grupos lingüísticos”.

A teoria que se seguiu foi a da **marcação (markedness)**, inicialmente criada no seio da escola de Praga, propondo que “em cada oposição lingüística - fonológica ou semântica - há um membro de qualquer par de opostos que é psicolingüisticamente **não-marcado** (mais básico ou neutro, mais universal, mais freqüente, adquirido primeiro) e outro que é **marcado** (mais específico, menos freqüente, mais limitado, adquirido depois)” (CELCE-MURCIA, 1996: 22).

Exemplificamos com a tendência universal à sílaba aberta CV. As línguas que usam com muita freqüência sílabas fechadas, ou que usam consoantes líquidas como centro da sílaba, são marcadas quanto a este aspecto, causando dificuldades para os falantes de línguas que tendem a seguir o padrão mais universal. Todavia, os falantes da língua marcada não teriam tanta dificuldade em adquirir o padrão não-marcado.

Celce-Murcia destaca neste ponto a “markedness differential hypothesis” de Eckman(1977), que “em essência, (...) combina elementos das hipóteses previamente discutidas”, e cita, em seguida, a tese do autor, *ipsis litteris*, que mesmo que “seja necessário comparar descrições das línguas nativa e alvo para prever áreas de dificuldades...isto apenas não é suficiente.” Tal teoria, para ela, derivaria das críticas à análise contrastiva, na sua imprecisão tanto para apontar as áreas de dificuldades para os aprendizes de um grupo lingüístico quanto quais seriam as substituições fonêmicas que ocorreriam.

Assim, para resolver a questão, Eckman sugere uma hierarquia de dificuldades para a aquisição fonológica, oferecendo uma direcionalidade de dificuldades, aprimorando o uso da análise contrastiva e apontando não só os sons mais difíceis para dado aprendiz, como também os problemas mais difíceis para um grupo lingüístico homogêneo.

A teoria dos **universais lingüísticos** é bastante popular, e uma das bases da lingüística gerativa, ainda hoje contando com muitos discípulos, como se viu anteriormente. Ela parte do

princípio que “ as línguas compartilham propriedades comuns e que suas diferenças na superfície podem na realidade ser bem pouco importantes.” (CELCE –MURCIA, 1996:23).

Celce –Murcia propõe dois enfoques : um que tomou força com o trabalho de Jakobson de 1941, grandemente influenciando Chomsky (1986) em sua proposta de uma gramática universal com princípios e parâmetros, e o seu “Language Acquisition Device”, universal entre os humanos. O segundo enfoque é o dos universais lingüísticos tipológicos ou implicacionais, que examina elementos comuns a todas ou muitas línguas.

Celce–Murcia conclui que se aguarda a exploração das ligações entre os universais fonológicos e os universais da aquisição fonológica (cf. LEATHER e JAMES,1991). Ela demonstra concordar com Macken e Ferguson (1987), com base em pesquisa e experiência empírica, que só os universais lingüísticos não serão suficientes “para prever perfeitamente a aquisição fonológica” (1996:24).

Tais autores defendem duas hipóteses:

1. Que a aquisição fonológica , à semelhança de outros aprendizados lingüísticos ou não, envolve descobrir padrões, por meio do teste de formas e revisão de hipóteses, processo denominado por eles “regularizing”(regularização).

2. Pelo menos alguns dos universais lingüísticos derivam, não de um “language acquisition device”, porém da **interação** com um input padronizado.(grifo nosso)

A última das teorias explicadas por Celce–Murcia vem da psicologia / ciência cognitiva, estando bem em linha com o cognitivismo/gerativismo: a teoria do **processamento da informação**, a qual se aplica a qualquer forma de aprendizado e não somente ao lingüístico. Ela destaca as pesquisas de Schneider e Schiffirin (1977) e Rumelhart e Norman (1978) sobre o processamento de informação nova pelo cérebro.

Rumelhart e Norman (1978) defendem a teoria dos esquemas. Os aprendizes usariam as estruturas de conhecimento já existentes (as quais, por sinal, precisam ser ativadas para sua

utilização). Por sua vez, Schneider e Schiffrin (1977) propõem dois modos de processamento de informação já armazenada: processamento controlado, que requer mais atenção e consciência, para tarefas só podendo ser devidamente realizadas uma por vez; processamento automático, que requer menos atenção e que permite que várias tarefas sejam realizadas em paralelo. Eles argumentam que os dois modos não se excluem, antes interagem.

Celce–Murcia menciona pelo menos duas previsões que esta teoria consegue efetuar para a aquisição fonológica de segunda língua. Uma seria a tendência do aprendiz de interpretar os sons da segunda língua com base no conjunto já conhecido da L1. A outra é que o aspecto fonológico tende a ser processado automaticamente, cedendo espaço na memória para os processos de conceitualização e formulação,(Vide Levelt acima).

Nesta teoria, poderia se postular três modos de aprender: adição de novas estruturas aos esquemas anteriores; depois, reorganização e criação de novos esquemas, e por fim, busca de aprimoração dos esquemas. Para esta teoria, Celce–Murcia acrescenta que, apesar da aparente semelhança com a análise contrastiva, aqui na realidade as formas criadas serão, na realidade, formas intermediárias e não simplesmente formas transferidas da L1.

Curiosamente, Celce–Murcia termina ilustrando essa teoria cognitiva com o caso de um aprendiz brasileiro de inglês, coincidentemente o nosso sujeito alvo, a qual será aproveitada na correlação teórica a seguir.

1.6. Análise comparativa do sistema fonológico segmental entre o português brasileiro e o inglês

Diante desta visão geral sobre o papel da língua materna, proceder-se-á agora a um contraste entre o sistema fonológico segmental do português no Brasil, de um lado, e do inglês internacional do outro, relacionando este último, ocasionalmente, com o inglês nativo padrão, tanto americano (General American) quanto britânico (Received Pronunciation), devido à

importância comunicativa destas duas variedades de inglês e de elas serem a origem do Lingua Franca Core. Segue-se uma análise contrastiva com adaptações, visto este trabalho não se basear na concepção behaviourista, na qual este instrumento se originou. Assim, concordes com estudiosos atuais, utilizaremos a versão fraca deste instrumento, a qual permanece útil.

Com base em Odlin (apud KEYS, 2001), analisar-se-ão as quatro áreas de erro segmental, a saber: fonêmica (no sentido tradicional do termo), alofônica, distribucional (que tende a envolver a questão silábica), e fonética (considerando a estreita relação entre todas elas). A ênfase aqui não será na questão do erro, apesar de reconhecer sua utilidade, desde que haja cautela. Contudo, esta categorização para tratar o aspecto fonológico segmental mostrou-se prática.

Assim, especificamente serão correlacionadas os seguintes aspectos: inventário de consoantes, vogais e glides e estrutura silábica, aqui se inserindo a questão dos ditongos e tritongos. Os critérios utilizados serão articulatórios, tendo em vista serem comprovadamente práticos e mnemônicos , não dependendo de equipamentos externos para utilização pelo professor de línguas, por exemplo.

Tem-se, a princípio, quatro sistemas a se correlacionar: o do português proposto por Cristóvão Silva (2001) e os três do inglês : o Lingua Franca Core (LFC) de Jenkins (2000), o (G A) General American e o (R P) Received Pronunciation (o primeiro descrito por Celce – Murcia,1996 e o segundo por Roach, 1991). É inevitável certa complexidade, considerando que o L F C deriva de aspectos do G A e R P que se consideram relevantes para inteligibilidade mínima internacional , valendo, por isso, referir-se de forma geral a estes dois sistemas. Todavia, nosso foco será o LFC .

1.6.1. Contraste entre as consoantes dos sistemas fonológicos do português e do inglês

Inicialmente, consideremos a questão fonêmica e alofônica, impossíveis de se tratar devidamente como elementos isolados e estanques. Serão tratados aqui as consoantes, vogais e glides. Em termos de consoantes, o português do Brasil possui 19 segmentos, a saber:

p, b, t, d, k, g, s, z, f, v, Σ , Z, μ , ν , l, \times , $\{$, P, $\}$. Os sistemas do inglês americano e do britânico, possuem, por sua vez, 24 consoantes, que são: p, b, t, d, k, g, s, z, f, v, Σ , Z, $\tau\Sigma$, δZ , \int , δ , μ , ν , N, l, h, r (retroflexo ou aproximante), e os glides j, w. Por conseguinte, o LFC aproveita quase todas as consoantes do inglês americano e do britânico, exceto as linguo-dentais, tendo dois segmentos a menos.

Esses sistemas consonantais têm um nível de complexidade não muito diferente em termos de inventário, com um grande compartilhamento fonêmico. Todavia, o inglês nativo das variedades padrão citadas possui duas linguo-dentais fricativas inexistentes em português do Brasil \int , δ , além de um par de segmentos africados $/t\Sigma/$ e $/dZ/$, que ocorrem no falar do brasileiro de algumas regiões, mas não enquanto fonemas.

Por fim, o inglês tem um fonema nasal velar $/N/$, enquanto o português tem algo semelhante, porém alofonicamente: em *manga*, pode-se ocasionalmente atestar uma pronúncia $[mãN\gamma\alpha]$, assim como em *manco* $[mãN\kappa\upsilon]$. O português tem duas palatais a mais, que são: $/j/$, o som do “nh”, igualando a quantidade de consoantes nasais e $/\int/$, o som típico do “lh”.

O português também conta com uma vibrante alveolar $/r/$ e uma velar $/R/$, caso que será mais detalhado adiante, na questão alofônica. O inglês possui um contraste entre a leve aspiração $/h/$ de “home” e o $/r/$ retroflexo ou aproximante padrão de “Rome”, em cujo caso talvez se possa fazer um paralelo distante.

O tratamento de /j/ , normalmente grafado y, e do /w/ também difere entre os dois sistemas teóricos, sendo considerados fonemas consonantais independentes no inglês, e em português, a opção de Cristófaró foi de vê-los como glides das vogais altas /i,u/.

Alofonicamente, apesar da grande interseção fonêmica, há interessantes diferenças. Entre as oclusivas, o inglês possui para cada segmento surdo / p, t, k / dois alofones: um aspirado em sílaba forte , e começo de palavra ; outro não-aspirado, nas outras posições e também quando /p,t,k/ formam um “cluster “ antecidos por /s/. Em português a aspiração das oclusivas surdas não é distintiva e não costuma ocorrer tão frequentemente ou com tanta ênfase, todas as oclusivas, independentemente da sonoridade, sendo não aspiradas. Todavia, como aponta Cristófaró Silva (op.cit), em um comentário ocasional, a sonoridade de /b, g, d/ em português parece ser maior do que em inglês, o que parece ser confirmado pelo comentário de Roach sobre a baixa sonoridade destes sons ditos sonoros.

Entre as fricativas em comum / f, v, s, z, Σ , Z / , a questão alofônica é melhor explicada na área distribucional, o mesmo valendo para as laterais, nasais e vibrantes comuns, todas estas categorias tendo envolvimento com os arquifonemas do português falado no Brasil.

É interessante o caso das africadas / t Σ /, / dZ /, as quais são fonemas plenos em inglês e alofones de / t /, / d / diante do som [i], em algumas variedades brasileiras. Curiosamente, porém Cristófaró Silva explica que em Cuiabá / t Σ / e / dZ /, substituem respectivamente / Σ , Z /, sendo para tais falantes fonemas e não alofones. Assim, “chá” e “já” são pronunciados / t Σ a/ e / dZ α /, localmente.

Quanto à distribuição, costuma-se trabalhar duas possibilidades: em relação à sílaba e à palavra. Em inglês, praticamente qualquer consoante pode ocupar a posição inicial exceto / N / e todas podem ocupar a posição medial. Quanto à posição final da sílaba, só não pode ocorrer a leve aspiração glotal / h /.

O português, semelhantemente, permite que quase todas as consoantes venham no começo de palavra, a não ser / ʃ / e / x /, as quais raramente ocorrem, de maneira que, talvez, “nhoque” e “lhama” sejam os únicos exemplos em contrário, ambos oriundos de outras línguas. Quanto ao “r” fraco, costuma manifestar-se sempre como tepe simples. Já o “r” dito forte apresenta-se em diversas manifestações fonéticas, havendo uma distribuição complementar entre os dois fonemas grafados por “r”, que não se dá entre /h/ e /r/ em inglês.

Na coda silábica, no português brasileiro, só costumam ocorrer os quatro arquifonemas supracitados /R/, /L/, /N/, /S/. Quando, na grafia, aparecem outras consoantes nesta posição (cf. advogado, sob), na realidade, acresce-se um [i] e na pronúncia cria-se uma nova sílaba iniciada pela consoante final na escrita.

1.6.2. Contraste entre as vogais dos sistemas fonológicos do português e do inglês

Seguindo os mesmos critérios fonêmico, alofônico, distribucional e fonético usados para as consoantes, podem-se contrastar os segmentos vocálicos do português e do inglês da seguinte forma:

Fonemicamente, lembre-se que o português possui 7 vogais orais: /a, E, e, i, o, u/, todas de mesma duração em linhas gerais. Relacionadas às vogais orais, há 5 realizações vocálicas nasais, uma para cada vogal, exceto as medias /E, e/ e /, o/, que convergem ao formar os respectivos alofones nasais.

O inglês nativo caracteriza-se por um número maior de fonemas vocálicos, os quais, segundo Chauvet (2000), podem ser agrupadas em pares correlatos, que são:

/i:/ e /I/

/E/ e /Θ/

/Y/ e /u:/

/ / e / /

/ / e / A: /

shwa e / /

Para Chauvet (op.cit.), há uma grande tendência à regularização do sistema vocálico em pares de vogais não tão distantes foneticamente, onde uma é curta e a outra é longa. Curiosamente, ele fala de uma possível tendência a se formar futuramente um par /e: / e /ə/.

Certamente vale ressaltar que as mesmas, nos termos de Roach, típicos da classificação anglófona, diferem não só em quantidade vocálica, mas também em qualidade vocálica. Percebe-se, de início, que os fatores duração e tensão são essenciais para as distinções vocálicas em inglês de maneira diferente da situação em português.

Em termos alofônicos, o português possui as 5 vogais nasais citadas e o equivalente ao shwa em posição átona, se bem que em português europeu, provavelmente, o uso do shwa ou um fone semelhante é bem mais abundante e parecido com o do inglês padrão, devido a diferenças rítmicas entre os falares brasileiro e lusitano.

Em inglês, as questões alofônicas de maior peso que diferem do português são:

- a centralização e conseqüentemente passagem para shwa e ocasionalmente /ɪ/.
- a questão das vogais altas /i: /, /ɪ / e /u: /, /ʏ / que se neutralizam em /i / ou /u / curto, ocasionalmente em posição átona.

Em termos de distribuição das vogais, em português em posição tônica, pretônica e postônica (vide acima).

Quanto ao inglês, a maior restrição que parece haver é que as vogais curtas (como /ɪ /, /ʏ /, /ə /) não costumam aparecer em final de palavras em sílaba aberta, o shwa e o /ɪ / sendo exceções. Nesta posição, costumam ocorrer as vogais longas e os ditongos ou tritongos. Assim, existe uma curiosa relação distribucional entre as vogais longas e curtas.

Foneticamente, é interessante o que diz Celce - Murcia (1996) na sua exemplificação do modelo de Rumelhart e Norman de processamento de informação nova pelo cérebro, a qual, parece ser bastante coerente, porém necessitando uma análise empírica mais profunda .

A autora opina que um nativo de português do Brasil, ao aprender inglês americano, pode perceber que o inglês possui uma vogal semelhante para cada uma das sete vogais orais do português (isto considerando a identificação de /e/ do português com /e y/ do inglês e de /o/ com o /ow /), havendo ainda as vogais /I , Θ , , Y/. Para ela, seguindo este modelo, o aprendiz tentaria acrescentar as vogais novas aos seus esquemas existentes. Diante da inadequação dos esquemas presentes para “explicar o novo input sem interferir com a posição relativa das vogais ,o falante seria forçado a primeiro re-estruturar os esquemas existentes, ostensivamente chegando à posição intermediária sugerida por Flege”, sintonizando a partir daí, desde que continuasse a ter contato com a língua e que não houvesse fossilização.

2. METODOLOGIA

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo Geral:

- Obter uma visão geral do aspecto fonológico segmental do inglês usado por alunos de Graduação em Letras da UFPE, em Recife, nativos de português, visando contribuir para a discussão de problemas e buscar formas de aprimoramento do processo de aquisição / ensino de língua inglesa, especialmente numa perspectiva sócio - interacionista e internacional.

2.1.2 Objetivos Específicos:

Objetivo 1- Fazer uma descrição do sistema fonológico segmental do inglês internacional, segundo proposto por Jenkins (2000), correlacionando-o com o do português.

Objetivo 2- Fazer um levantamento da variedade do aprendiz, em termos fonológicos, do inglês usado por alunos de Letras em Recife, diante do modelo de Jenkins (2000).

Objetivo 3- Fazer um levantamento de algumas concepções desses alunos acerca do ensino - aprendizagem da pronúncia do inglês.

Objetivo 4- Contribuir para a discussão sobre o ensino da pronúncia do inglês para brasileiros, com base numa concepção atual de linguagem e ensino de línguas.

2. 2. Instrumentos para Coleta de Dados na UFPE

2.2.1.Parte fonético - fonológica

-Gravação de 2 conversas de aproximadamente 20 - 30 minutos, com grupos de 2 e 4 alunos de Letras (totalizando 6 participantes), cursando diferentes disciplinas de inglês

- gravação individual de leitura de lista de palavras

2.2.1.Parte Pedagógica

- **Questionários com alunos** para averiguar as experiências e concepções sobre ensino e aprendizado da Fonologia da Língua Inglesa.

2. 3. Procedimentos Metodológicos

Em termos teóricos, de início, para servir de embasamento, foi feito um contraste entre o sistema fonológico segmental do inglês internacional proposto por Jenkins e o do português descrito por Cristóvão Silva como referido acima. Em seguida, para a obtenção dos dados primários, ou seja, de campo, fez-se uso, na coleta de dados, de um questionário/ avaliação da situação e perspectiva do aluno, seguido de registro de produções orais dos alunos em inglês em contexto de interação e, por fim, uma leitura individual para se ter uma visão básica do sistema fonológico de cada aluno.

A coleta de dados foi realizada entre janeiro e agosto de 2002 no Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Os alunos que eram, originalmente, de inglês 5 e 7, devido a uma mudança de calendário universitário, estavam cursando as disciplinas seguintes, quando os últimos questionários foram devolvidos. Logo, alguns alunos estavam em meados da graduação (quatro alunos) e, outros se aproximando do fim do curso (dois alunos).

Com base nos resultados da análise contrastiva entre os sistemas do português e do inglês internacional proposto por Jenkins, buscou-se abstrair, de forma geral, o sistema fonêmico segmental do inglês usado pelos alunos. A análise fonológica foi tanto personalizada e pontual, (no caso da **lista de palavras**, vide Apêndice 2, inspirada nos testes com pares mínimos) quanto em situação de interação (**Gravação de diálogos**), considerando que os instrumentos proporcionam visões complementares (cf. KEYS, 2001).

Quanto aos diálogos, para motivar uma conversa mais ou menos espontânea e desejavelmente envolvente (o que se acredita haver conseguido), fez-se uso de um sistema

semelhante a entrevistas semi - estruturadas . Explicava-se aos alunos o objetivo da pesquisa, pedindo sua colaboração. Então, enfocava-se um tema bastante atual e relevante, deixando-os livres para discorrerem sobre os temas, no caso, os incidentes de 11 de setembro em Nova Iorque, perguntando se os alunos já tinham ouvido falar sobre o assunto.

Foram utilizadas quatro perguntas:

1.What do you think about the September 11 incidents in New York?

(O que vocês acharam dos incidentes de 11 de setembro em Nova Iorque?)

2. What do you think about the American reaction?

(O que vocês acharam da reação norte-americana?)

3. Is peace possible?

(A paz é possível?)

4. What would you say if you had the opportunity to speak for one minute in CNN to the whole world? (O que vocês diriam se tivessem a oportunidade de falar um minuto na CNN para todo o mundo?)

Para coletar as concepções dos alunos sobre os aspectos contextuais e pedagógicos relacionados ao ensino-aprendizagem e uso da pronúncia de uma L2 (neste caso especialmente o inglês), recorreu-se ao **Questionário** que está no Apêndice 1, o qual se mostrou um instrumento adequado para se chegar a uma visão geral. Os alunos tinham liberdade de levar os questionários para casa para pensar melhor e, depois, devolvê-los.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Com base na perspectiva teórica apresentada, torna-se mais fácil compreender a fonologia do inglês dos aprendizes que participaram do corpus. Por meio da análise dos dados de campo oriundos da gravação das conversas entre alunos e da leitura individual de listas de palavras, é possível descobrir padrões, apesar da variedade e flexibilidade abundantes (inclusive estilística), típicas das interlínguas.

Tais tendências gerais, certamente, não derivam só de semelhanças no processo de ensino - aprendizagem. Em especial, deve-se levar em conta o compartilhamento do português como língua materna, considerando que, apesar da vasta gama de níveis entre os sujeitos e as diversas histórias de experiência com a língua, há muito em comum. Assim, examine-se a dimensão segmental na produção em inglês dos aprendizes pesquisados, e posteriormente, a dimensão contextual e de concepções pedagógicas e lingüísticas dos alunos que deverão facilitar uma melhor compreensão do processo.

3.1. Análise dos dados fonológicos

Na análise dos dados fonológicos, foram levadas em conta as técnicas de análise contrastiva, incluindo as sugeridas por Di Pietro (1978), com as ressalvas de Celce-Murcia (1996) e outros autores pesquisados, como será visto adiante. Para a transcrição ampla dos dados fonológicos, usaram-se símbolos fonéticos / fonológicos internacionais adequados ao português (cf. CALLOU & LEITE, 1990).

Consoante o que se fez ao contrastar o LFC diante do português, serão analisadas as dimensões fonêmica, fonética, alofônica e silábica, considerando a estreita relação entre elas. Consideraremos a questão estrutural porém numa perspectiva discursiva, que percebe a invalidade de se trabalhar a estrutura fora de contexto, vide diversos estudiosos atuais, como Pennington e Richards (apud Celce-Murcia, 1996).

A análise dos dados fonológicos considerou: 1.) Análise do sistema consonantal do inglês dos aprendizes, e 2.) a Análise do sistema vocálico do inglês dos aprendizes.

3.1.1 Análise do sistema consonantal do inglês dos aprendizes

Façamos uma exposição por grupos de segmentos com o mesmo modo de articulação, procurando trabalhar as quatro dimensões supracitadas (fonêmica, fonética, alofônica e silábica).

Começando pelas oclusivas, em termos fonêmicos, realmente não houve muitas surpresas. As oclusivas do LFC, como previsto, ocorrem todas na produção dos alunos. Alofonicamente, as oclusivas sonoras / b, d, g / são muito semelhantes, não causando problemas. Todavia, o caso das oclusivas surdas é diferente e precisaria ser visto com cautela. Os alunos do corpus raramente utilizaram a aspiração característica das oclusivas surdas, diferente do que foi sugerido por Jenkins. Isto era de se esperar, tendo em vista a ausência desta característica distintiva em português. A mais comumente aspirada parece ter sido o /t/, se bem que não na distribuição alofônica nativa, e isto mereceria uma nova verificação com os alunos.

É interessante que um dos poucos momentos em que este pesquisador teve dificuldade de reconhecer uma palavra pronunciada envolveu o caso de um aluno querendo dizer “Pakistan”/ p a kstan/, o qual foi inicialmente incompreensível, apesar do compartilhamento da mesma primeira língua. Até gerou-se uma interpretação pouco plausível, para a interação que estava se desenrolando, a qual foi logo descartada: “Boston” / bast(a)n /, e só pelo contexto, conseguiu-se depreender a significação desejada. Claro que isto também se associou a erros de outra natureza, especialmente, uma colocação acentual inadequada (tipo de erro que para vários autores, incluindo Keys e Jenkins, tende a ser sério, inclusive percebe-se o pouco uso do acento contrastivo, porém não focaremos tal ponto suprasegmental). Todavia, com a aspiração, o nível de interferência teria sido provavelmente diminuído.

Ter havido compreensão ao final deste evento (que se falava de “Pakistan”) demonstra a interdependência e a ligação orgânica entre todos os elementos segmentais e suprasegmentais, e, por sua vez, sua inseparabilidade do contexto e das previsões com base nos esquemas já compartilhados pelos interlocutores, o que confirma em grande parte a proposta e os modelos sugeridos anteriormente neste trabalho.

Quanto às fricativas, as linguo-dentais / T , Δ /, que fazem parte do inventário nativo, mas não do LFC não são produzidas sempre ou por todos, normalmente sendo substituídas de forma pouco consistente, no caso do / T / por / t /, e do / Δ / por /d/. Ocorreram substituições nos diálogos do corpus como [ωισ] “with”, [ensi] “anything” para a surda e [θεν] “then”, [δεψ] “they”, para a sonora, sendo, por vezes, difícil identificar se estavam sendo usadas as formas nativas ou não. Também aparece no corpus uma pronúncia parecida com [κετρι] em 3 dos 6 testes individuais. Todas estas formas sendo presentes e previsíveis no LFC.

As fricativas restantes não causam em si dificuldade de produção, a não ser no caso do /z/, às vezes, produzido como /s/, em final de palavra, de forma que “bus” e “buzz” se tornam homófonos, o que, muitas vezes, se alia ao fato de os alunos ignorarem o efeito diferencial da presença de consoante surda ou sonora a ser explicado abaixo. Há também uma dificuldade de produzir o /z/ nesta posição, pois além de não ocorrer em português, é um fonema marcado nesta posição, havendo uma tendência universal para o desvozeamento da consonante em final de palavra (cf. o alemão e o parecer de Jenkins).

Também, é comum os alunos associarem erroneamente o grafema “s” intervocálico (cf. casa) sempre ao fonema /z/ como em português. Tal relação fono-ortográfica só ocorre ocasionalmente em inglês (por exemplo, “basic”, pelo nativo, tende a ser pronunciado com /s/ e não com /z/). Contudo, como isto não parece interferir na inteligibilidade global de forma marcante, isto não deve, em princípio, constituir preocupação.

Já com as nasais, a não ser pela palatal /N/, que inexistiu enquanto fonema do português, o problema tende a ser, especialmente, de distribuição. Em inglês /m,n/ podem ocorrer em final de sílaba e de palavra, enquanto em português, a consoante nasaliza a vogal e sua estrutura não é pronunciada, desaparecendo enquanto consoante. Três casos em que houve um distanciamento do padrão sugerido por Jenkins relacionados a esta perda de estrutura das consoantes nasais que poderia prejudicar a inteligibilidade ocorreram entre alunos da turma mais básica, do 4º período. Tais aprendizes pronunciaram as palavras pun [], [] e pine [paini], todavia, por questões de recuperabilidade, talvez este último erro tenha sido de menor influência pois, embora a nasalidade parcialmente sugira o fonema seguinte não o faz completamente, visto três consoantes nasais em inglês poderem ocupar tal posição. O acréscimo do [i] final ajuda a recuperar o significado enquanto eliminar a consoante nasal final atrapalha a mesma dependendo do contexto.

A lateral /l/ em início de sílaba não constitui dificuldade, sendo semelhante, neste caso, ao fone brasileiro. Todavia, em final de sílaba, o chamado “dark L”, não é estável, para as variedades como a de Pernambuco, bem frequentemente, tendendo a ser vocalizados para uma vogal na região de /u/. Quase todos os alunos pronunciaram “Daniel”[ðeɪnɪEɔ]. Nos diálogos do corpus costuma aparecer exemplos como [kiu], [normau]. A outra dificuldade relacionada a este fonema é de sua manifestação silábica (cf. table), momento em que funciona similarmente a uma vogal, em núcleo de sílaba, na variedade nativa /t e i b l/, ocasionalmente se inserindo um shwa. Neste caso a tendência que parece emergir do corpus é de se pronunciar em seu lugar /ou/, resultando em /teibou/ no caso acima e, diversas vezes “people” dito /pipou/, “acceptable” simplificado ou dito [akseptabou], “possible” [possibou], normalmente com /ou/. Ocasionalmente, em vez do som vocálico, houve uma emissão típica de dark /l/, provavelmente, com uma comum inserção do /o/ medial fechado em alunos mais avançados.

Quanto às vibrantes, o brasileiro tende a utilizar um segmento retroflexo, como sugerido pelo LFC e tende a ser rótico, se não estiver se espelhando numa variedade não rótica, como a

britânico. Todavia, a roticidade é inconsistente para a maioria. Há, ainda, uma dificuldade referente à grafia e ao sistema do português, visto haver uma certa alternância com a leve aspiração /h/, principalmente no dialeto local, o qual (diferentemente do carioca, por exemplo) produz o mesmo de forma semelhante à do inglês, não havendo um alto nível de fricção. O aluno se confunde, às vezes, ao produzir os dois sons, em parte por influência da grafia do português e devido aos sons representados pelo grafema “r” em português guardarem uma relação sincrônica e diacrônica. Um aluno consistentemente usa /h/ por /r/ retroflexo, dizendo [healizam] e [hok en hou] durante uma das conversas, entre outros exemplos. Isto pode ocasionar problemas de inteligibilidade sem dúvida, dependendo do contexto. Também por influência do português, “inhabitant” por pelo menos uma vez o /h/ desaparece [in bit nt].

Por fim, as africadas / $\tau\Sigma$, δZ /constituem um problema, visto demonstrarem instabilidade, sendo, às vezes, substituídas pelas fricativas / Σ , Z/, vum processo de simplificação em parte auxiliado pela questão ortográfica. Aparece mui freqüentemente “chop” sendo pronunciado com [Σ], como “shop” e , nos diálogos um aluno pronunciar chicken com [Σ]. Nas posições não iniciais o nível de acerto parece maior.

3.1.2. Análise do sistema vocálico do inglês dos aprendizes

Parece ser possível dizer que as vogais que aparecem nas variedades de inglês dos alunos possuem uma geometria própria, diferente da existente na língua inglesa padrão, porém extremamente moldada pelo português. Isto não parece causar problemas para a comunicação internacional segundo o LFC, que não exige um sistema vocálico idêntico ao nativo, porém um sistema consistente, havendo grande espaço para a transferência da língua nativa do aprendiz.

Tanto em inglês quanto em português, têm-se vogais anteriores, posteriores e centrais, assim como vogais altas, baixas e médias. Todavia, as concretizações são bastante diferentes.

O primeiro aspecto que se julga interessante é o fonêmico. Há uma tendência de os aprendizes fazerem convergir os pares correlatos onde uma vogal é longa e a outra é curta, de forma a dar menos peso à questão da tensão e também à duração da vogal, levando o sistema a convergir para o do português. Assim, entre os alunos, existe uma tendência às seguintes convergências, resultando nos fonemas do português, com diversas variações idioletais:

/i:/ e /I/ se tornarem o i curto: feasible [fizibou]

/E/ e /Θ/ se tornarem o e médio alto, aberto: path [pET]

/Y/ e / u:/ se tornarem o u curto: put [put], também ocasionalmente [] e [pu:t], demonstrando instabilidade e diversas interpretações, influenciadas por hipóteses pessoais e a escrita.

/ / e / :/ se tornarem o / / curto aberto, ocasionalmente /ou/ na palavra Paul.

/α/ , também representado / /, e / A:/ se tornarem o / a / curto, que pode ser muito semelhante ao primeiro, quando não se realiza com um alofone fechado (isto é, soando â): Father sendo pronunciado[].

Quanto às vogais centrais shwa e / /, o primeiro é comumente substituído, especialmente por sons sugeridos pela grafia e /ou influenciado pelas regras do português. Assim, é incomum o uso de formas fracas, existindo uma tendência em se usar a forma plena. Já o segundo tende a se tornar a vogal média baixa fechada /o/. Também pode haver uma confluência onde os dois

segmentos centrais acima e o /a/ ,de certa forma convirjam se tornando idênticos ao /a/ curto do português , ocasionalmente soando /â/.

Em termos alofônicos, a tendência também parece ser o uso de convergências que tendem ao sistema do português, resultando na ocorrência dos cinco alofones nasais do português, apesar de, normalmente, o nível de nasalidade do inglês padrão parecer menor que o do português do Brasil, não sendo a nasalidade tão crucial no inglês para a distintividade. Já quanto à distribuição dos fonemas vocálicos, não parece ter havido grande dificuldade, aparentemente os alunos tendo criado um sistema intermediário entre o português e o inglês como previsto pela teoria das interlínguas e de processamento da informação.

Foneticamente, a situação é bem mais interessante, visto que o LFC, entre seus pré-requisitos fonéticos, sugere o efeito diferencial da presença / ausência de consoante surda e sonora na duração da vogal precedente. Cabe aqui uma explicação. O inglês costuma marcar a duração de forma inerente ao segmento, porém o contexto fônico e outros aspectos de produção também imprimem sua influência na pronúncia. A duração é um aspecto que se insere neste caso.

Normalmente, a vogal de leave /li:v/ , pronunciada pelo nativo, tende a ser mais longa que a de live /li:w/ , porém os autores estudados demonstram que, ocasionalmente, uma vogal longa pode ser encurtada e uma vogal curta alongada. Assim, Dalton e Seidlhoffer apud Jenkins (2000) demonstram que no par “seat” e “sieve”, fonemicamente, as vogais caracterizam-se como longa e curta, respectivamente. Todavia , foneticamente, ambas podem ter duração mui semelhante devido ao “efeito encurtador da oclusiva final”, ressaltando que, por isso, alguns lingüistas são contrários à distinção curta – longa, em prol de uma distinção tensa (como “seat”) e relaxada (como “sieve”). No caso de “sieve”, por sinal, como em outros, a ortografia do inglês é um elemento dificultador.

Jenkins cita ainda Gillian Brown ao destacar que o efeito encurtador da oclusiva surda final é pouco enfatizado no material teórico dos professores não nativos, sendo desconhecido por

muitos deles. Acrescenta que o mesmo vale para professores nativos. O processo, para Jenkins, é automático para o nativo, embora de difícil explicação detalhada. Ela então oferece duas razões para considerar tal aspecto ao se ensinar pronúncia do inglês numa perspectiva internacional:

1. Melhorar a inteligibilidade: visto esta marca auxiliar em muito a distinção fônica e não ser automaticamente produzida pelos não-nativos. Ela esclarece que na “Interlanguage Talk”, ou seja, entre dois interlocutores não-nativos e não fluentes, o prejuízo é maior devido a dificuldades de aproveitar plenamente as dicas contextuais.

2. Facilitar a articulação dos alunos: por isso, muitos alunos avançados fazem naturalmente o processo de encurtar as vogais que antecedem oclusivas surdas em fim de palavra. Isto também evita que “por conforto articulatório, (os aprendizes) sejam tentados a optar pela vogal curta (i.e. relaxada) mais próxima que , no caso de “seat” resultaria em “sit” ”.

Para concluir esta seção, o sistema fonológico de cada aluno é único, apesar de semelhanças entre a pronúncia dos alunos sugerirem ser brasileiros falando inglês. Os alunos demonstraram estar criativamente construindo sua fonologia e adaptando-a. Sua pronúncia lhes permitiria ser bem compreendidos por nativos, e desde que houvesse adaptação mútua, também por boa parte dos não nativos. Percebe-se, em especial, o valor de todas as teorias sobre o papel da L1 na fonologia da L2, entendendo que realmente os alunos têm interlínguas, como sistemas lingüísticos ricos, adaptáveis e sui generis, que lhes possibilitam se desenvolver em outra língua. Assim, esses sistemas criados pelos aprendizes devem ser reconhecidos e respeitados.

3.2. Análise dos dados contextuais e concepções sobre ensino de pronúncia do inglês

É mister, neste ponto, extrapolar a questão puramente lingüística e examinar os aspectos contextuais e o conhecimento / as representações dos alunos acerca da pronúncia e de seu ensino, um aspecto inter- / transdisciplinar, como já típico da lingüística aplicada e da educação atuais.

Os questionários foram aplicados aos mesmos alunos que se ofereceram para participar do trabalho fonológico, tendo sido entregues durante as gravações individuais e/ou em grupo. Os alunos os devolviam posteriormente, havendo tempo para reflexão.

As primeiras quatro perguntas foram contextuais: Nome do(a) aluno(a); Idade; Período /altura em que se encontra no curso de Letras e experiência geral de aprendizado do inglês.

Todos os aprendizes estavam na faixa entre 20 e 29 anos, sendo neste aspecto um grupo homogêneo. Ao final da pesquisa, quatro alunos estavam no quarto período, os quais participaram da primeira conversa; dois outros participaram da segunda conversa: um aluno estava no 6º período, e outro classificou-se como desperiodizado, porém tendo cursado a grande maioria das cadeiras do curso, incluindo as de inglês (embora não se saiba se ele se referiu também às Práticas de Ensino). Tal “desperiodização”, devido a vários aspectos do contexto atual, é uma situação bem freqüente.

Em relação à experiência geral de aprendizado do inglês, pode-se pensar em várias circunstâncias de aprendizagem relevantes, em especial, onde e como o aluno iniciou o aprendizado comunicativo e eficaz do inglês: se frequentou ou não uma instituição privada de ensino de línguas; se a escola ou universidade representou o ponto de partida efetivo, entre outras possibilidades. No primeiro grupo, o qual se constituía de quatro indivíduos, três alunos fizeram curso em uma escola particular de línguas durante, pelo menos, um ano e meio e outro começou recentemente a estudar, só tendo feito inglês antes no segundo grau. Outro estudante não fez curso nenhum, foi autodidata e, todavia, atingiu um bom nível lingüístico, o que se pode atestar pela análise fonológica, dizendo-se sinceramente ainda surpreso que falasse inglês.

Percebeu-se uma relação positiva entre o tempo de curso externo e a proficiência em inglês. Todavia, o aluno que foi autodidata, a nosso ver, ocuparia um honroso segundo lugar em seu grupo, só ficando atrás da que mais fez cursos, a qual inclusive já era professora de inglês . O ensino médio e fundamental não parece ter impactado significativamente o aprendizado de inglês.

No segundo grupo, os dois sujeitos, além de várias disciplinas da faculdade, freqüentaram escolas de línguas. Um descreveu sua experiência a partir da 5ª série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, tendo sido complementada por 5 anos de curso particular. O outro enfatizou ter aprendido por meio de filmes legendados, ouvindo músicas estrangeiras e dizendo ter cursado apenas dois anos num curso particular de línguas. Novamente, o que se mostrou mais autodidata teve, de uma forma geral, um desempenho superior durante a coleta do corpus, mesmo tendo passado menos tempo no curso particular, enquanto o segundo comunicou-se de maneira adequada porém menos fluente.

O item seguinte tratou sobre quanto e que tipo de ensino os aprendizes tiveram em relação à pronúncia do inglês: explícito(abordando o assunto diretamente) ou implícito (indiretamente , ou seja , fazendo outras tarefas e, por vezes, até sem perceber, aprendendo).

No primeiro grupo, houve uma variedade de respostas. O aluno mais iniciante declarou que considerava o ensino que tivera, quanto à pronúncia, explícito, sem mais explicações.

Já o autodidata, referindo-se ao período anterior à universidade, nem sequer enfatizou a questão do ensino e sim seu envolvimento discursivo com a língua como forma de aprendizado de pronúncia, chegando, por sinal, a mencionar este pesquisador como auxiliar neste processo, o qual foi seu professor na primeira disciplina de inglês em Letras, enquanto docente substituto. Este aluno atentamente “olhava a pronúncia nos dicionários. Via, por exemplo, alguém pronunciando uma música , num filme, pessoalmente”. Depois, buscou aproximar sua pronúncia à britânica, e nisto teria sido um pouco auxiliado pela nossa experiência conjunta.

Outro aluno considerou seu ensino de pronúncia anterior exclusivamente implícito, como seria típico do ensino médio, diferentemente do curso particular que estava fazendo, no qual haveria exercícios enfocando os fonemas.

A aluna mais fluente explicou que seu aprendizado se deu na “tentativa de copiar o que os professores falavam na sala de aula”. Assim, os dois alunos, aparentemente mais avançados, não só se dedicavam à língua tenazmente, mas também aprenderam pronúncia durante a interação real da aula, enfatizando o papel dos seus professores enquanto modelos.

No segundo grupo, o aluno definiu seu ensino anterior quanto à pronúncia como explícito, sem aprofundar, e o outro crê que, no seu caso, foi predominantemente implícito. Ele explica a falta de ênfase na oralidade na escola regular e conclui ter havido momentos de ensino explícito no cursinho e na graduação em Letras, onde teria cursado uma disciplina sobre fonética e fonologia, sobre a qual teria sido revelador colher mais detalhes.

O ponto seguinte foi o da avaliação que o aprendiz fazia de sua aptidão atual em inglês, em geral, e em relação à pronúncia, especificamente. Aqui, o objetivo era tratar da questão do produto, isto é, uma perspectiva de desenvolvimento já consolidado. Este ponto interrelaciona-se com o seguinte, pelo fato de que, enquanto este trata do conhecimento / cognição, o seguinte trabalha aspectos centrais emotivos, inseparáveis um do outro no processo: a postura e motivação pessoal diante do inglês e sua pronúncia.

Um dos aprendizes do primeiro grupo qualificou-se como mediano, porém esperando melhorar. Outro enfatizou seu desempenho melhor na compreensão que na produção e sua pronúncia típica nordestina. O autodidata demonstrou uma compreensão das quatro habilidades de “ler, escrever, falar, entender” (ouvindo) e uma postura muito positiva quanto a seu progresso atual e futuro, enfatizando os elogios de nativos, estes interlocutores sendo muito relevantes para ele, pelo que se pode apreender do seu questionário. A aluna aparentemente mais avançada deste grupo, em vez de enfatizar o aspecto positivo, enfocou simplesmente sua dificuldade em

pronunciar as palavras de forma “ligada”, “pronunciando-as separadamente”. Isto também atesta a importância que ela atribui a este fator.

Em relação ao segundo grupo, um estudante foi bem conciso e classificou-se como estando no nível “ intermediário para avançado”. O outro proporcionou uma descrição mais detalhada: um nível razoável na leitura e interpretação de textos, enquanto a escrita, compreensão oral e fluência ao falar precisariam mais ênfase, sua pronúncia sendo mediana. Aqui, de novo, a percepção das quatro habilidades e uma conscientização razoavelmente clara de seu domínio lingüístico.

Quanto ao item seguinte -- postura e motivação pessoal diante do inglês e de sua pronúncia -- em relação aos alunos do 4º período, um deles declarou estar sempre motivado e crer que “é sempre uma descoberta”. Um outro declarou “ipsis litteris” que sua motivação para aprender a língua , “no âmbito da **interação**, é enorme. Mas sou desmotivado a (para) decorar regras gramaticais; admiro uma “boa” pronúncia, mas não faço questão de alterar a minha” (grifo nosso). O aprendiz que se mostrou mais autodidata explicou ter grande motivação e desejar um “sotaque” britânico, embora não tivesse preconceitos face a outras pronúncias, fossem americanas ou mesmo “um sotaque forte”, visto o inglês não ser uma questão de gosto mas uma necessidade. Por fim, a aluna mais avançada demonstrou admiração pela pronúncia do inglês e muito empenho para pronunciar correto.

No grupo de inglês 6, o nível de motivação dos dois também foi grande. O aluno que estava mais avançado lingüisticamente enfatizou que aprender inglês não é difícil mas, como toda língua requer prática. O outro aprendiz também demonstrou grande interesse e afirmou necessitar se disciplinar mais.

Quanto ao ponto seguinte, dificuldades específicas sentidas em relação à pronúncia do inglês, de uma forma geral, os aprendizes do grupo de inglês 6 mostraram-se sucintos: a dificuldade de um seria o “diálogo mais objetivo” e do outro palavras específicas, incluindo as terminadas em –URE e –ISM, e a palavra “world”.

Os aprendizes de inglês 4 tenderam a ser mais minuciosos: dificuldades com afixos e palavras interligadas; dificuldades apenas ao tentar igualar a pronúncia à do nativo, já reconhecendo a inviabilidade de tal meta; para o autodidata, o fato de estar no Brasil e de seus professores serem brasileiros, geraria uma pronúncia artificial em sua concepção, não permitindo moldar-se à pronúncia nativa. A aluna que já ensinava inglês, de novo, volta à ligação entre palavras e acrescenta os números cardinais.

Em relação à nona questão (a influência do português no aprendizado da pronúncia do inglês por brasileiros), todos concordam haver tal influência, todavia, percebe-se a complexidade deste assunto na variedade de explicações. No grupo mais perto de concluir a graduação, um aprendiz disse simplesmente que havia influência, já o outro desenvolveu mais: é difícil ser específico porém se poderia notar que “tentamos emprestar às vogais em inglês(..) (a) pronúncia que elas possuem em português”. Isto se estenderia às sílabas e se daria por processo associativo (aqui concordar-se-ia plenamente com o aluno).

No outro grupo, houve as seguintes respostas: “relações e comparações podem ser feitas”, o que poderia “facilitar a aprendizagem”; qualquer aprendiz de língua estrangeira “sofre influência da sua língua materna, principalmente na pronúncia das palavras cognatas”; para o autodidata, a influência seria a impossibilidade da maioria de ir ao país onde a língua alvo seria L1, reenfatizando a pronúncia artificial e citando as diferentes fonéticas dos dois idiomas; por fim, a aluna que já ensina percebe uma influência dificultadora nas comparações entre as duas línguas.

Em seguida, perguntou-se qual deveria ser o objetivo geral do ensino de pronúncia de língua estrangeira. Todos os alunos demonstraram uma riqueza de concepções. Um deles cita unicamente a comunicação global (o que é deveras interessante, visto ser este o objetivo do ensino de inglês como língua internacional aqui proposto); maximizar a qualidade da comunicação, diminuindo a influência da língua materna; o falante ser compreendido (ênfático)

por dois alunos, um deles acrescentando que não se igualasse o aprendiz ao nativo); outro opina que o objetivo geral dependeria dos aprendizes; levar os alunos à fluência e apontar as variações, como localidade e classe social.

Quanto ao objetivo pessoal de aprendizado, houve também grande variedade de respostas, embora com certa compreensão diversa do teor da pergunta, de forma que se extrapolou o ensino de pronúncia: o autodidata objetiva ensinar e ter segundo idioma para estudos; melhorar a qualidade da comunicação; bom grau de fala e escrita em inglês; dominar a língua inglesa em certos aspectos; (o autodidata) morar fora/ viajar, comunicar-se com o mundo, talvez ensinar; dominar o idioma para ter bom desempenho em várias situações.

Já o relacionamento específico entre pronúncia e grafia /ortografia em inglês, é visto por todos como difícil, tendo ocorrido as seguintes respostas: um pouco complexo; guardando menos relação que em português, sendo por isso difícil extrair a pronúncia correta; não representando a fala; a maior dificuldade da língua inglesa; bastante distinto, porém se podendo superar isto por meio de contato constante com textos; outro opinou que tal relação é diferente do português, sem equivalência (grafema - fonema). Gomes de Matos (comunicação pessoal) ressalta que, didaticamente, pouco se tem explorado o potencial preventivo da relação grafia-som, e como essa dimensão tem sido esquecida na literatura, com o qual concordamos plenamente.

Sobre se a pronúncia deve se moldar diante de cada situação e interlocutor, houve quatro “sim” e dois “não”, demonstrando uma compreensão geral da necessidade de adaptabilidade lingüística.

Por fim, examinem-se as sugestões para melhorar o ensino de pronúncia na graduação em Letras de nossa universidade: amostra de filmes mais freqüentemente e contato com estrangeiros; maior ênfase na disciplina fonética e fonologia e a criação de um laboratório para esta área; um laboratório para os alunos terem acesso maior a fitas cassetes, CDs, VHS, computadores com programas específicos; encontros extra-classe com a presença dos professores, onde se falasse só

inglês; aumentar o contato com nativos; uma aluna afirmou que, apesar de muito já se ter feito, também cabe aos alunos ouvir os meios indicados pelos professores e desenvolvê-los.

4. Considerações finais: Progressos, dificuldades e sugestões para o processo pedagógico

Neste momento, desejamos contribuir para a discussão sobre o ensino da pronúncia do inglês para brasileiros, com base numa concepção atual de linguagem e ensino de línguas, a qual é holística, (global e harmônica). Em termos teóricos específicos, a perspectiva foi sócio-interacionista / discursiva, aproveitando os insights derivados do ensino do inglês como língua internacional e seus defensores, especialmente no que diz respeito à fonologia do inglês internacional, a proposta de Jenkins, amplamente reconhecida por outros autores pesquisados aqui como tendo grande potencial.

A abordagem de Jenkins parece ter uma natureza não só holística, no sentido de ser o mais global e inclusiva possível, mas também sócio-interacionista e transdisciplinar. Seria interessante, talvez, se algum futuro trabalho verificasse a relação do interacionismo que ela adota com o de Vygotsky, visto que ambos têm uma dimensão social, diante da indubitável relevância de Vygotsky em termos teóricos gerais e da crescente popularidade do modelo de Jenkins nos meios acadêmicos que se preocupam com o ensino internacional do inglês.

Tendo em vista a natureza inter- / transdisciplinar da interface entre linguagem e educação, serão sintetizados os progressos e as dificuldades de ordem lingüística (especialmente fonológica segmental) e pedagógica / contextual que se averigüaram para, com base nisto, serem feitas sugestões para o processo de ensino de pronúncia do inglês no contexto examinado. Em termos gerais, busca-se uma perspectiva do produto e do processo, confiando na coerência de se interrelacionar ambas as dimensões.

Em relação ao produto fonológico, os alunos tiveram o seguinte perfil de progressos e dificuldades diante do modelo fonológico nuclear proposto por Jenkins, (as dificuldades estão em itálico):

Inventário consonantal - baixo nível de dificuldade

- os alunos usaram comumente uma variante rótica com / r / retroflexo, como sugerido
- /t/ intervocálico ocorreu quase sempre, ao invés do tepe americano
- houve substituições dos sons fricativos interlinguais e do “l” em posição posvocálica em final de sílaba, como previsto .
- Aproximações (close approximations) dos sons consonantais normalmente adequadas

Pré-requisitos fonéticos

- *aspiração das oclusivas surdas pouco frequentes (fortis) /p/, /t/ e /k/ -sendo necessário ensinar tal aspecto para melhorar a inteligibilidade*
- *efeito diferencial da presença / ausência de consoantes fortis (surdas) e lenis (sonoras)na duração da vogal precedente- percepção muito negligenciada*

Grupos consonantais - a maioria não difíceis para os aprendizes

- grupos iniciais não simplificados, como sugerido ; uma exceção: os começados por “s”, com “sp-“, “st” e “sk”, visto em palavras como speak, os aprendizes acrescentarem um [i] antes do “s”

- grupos finais e mediais simplificados de acordo com as regras de elisão da L1 – não causaram problemas para os aprendizes brasileiros pesquisados

Sons vocálicos bastante adequados , porém com as seguintes reservas

- *manutenção dos contrastes de duração vocálica – área necessitando, urgentemente, de destaque*
- *as qualidades vocais (vowel qualities), no sentido britânico do termo, oriundas das L2 seriam permitidas se consistentes, mas a vogal central longa / / seria mantida.- adequado segundo o modelo de Jenkins*

Posicionamento e produção do acento nuclear e divisão do continuum da fala em grupos de palavras – *bastante variável, porém razoavelmente adequado. Todavia, este aspecto não segmental interfere no segmental e além disso, é crucial para a inteligibilidade, havendo necessidade de trabalho específico.*

Ensinar os alunos a encurtar/ alongar as vogais seria interessante. Isto se aplicaria de também ao poder encurtador da consoante oclusiva surda em final sobre a vogal imediatamente anterior. Por exemplo, “made” [meid] tem uma vogal mais longa que “mate” [meit]. Seria, então, muito útil, ensinar isso, já que o processo fonético, embora complexo, pode ser explicado pela regra simples e ensinável, para Jenkins, de que se a sílaba terminar em uma consoante surda a vogal anterior é encurtada, se terminar em sonora permanece a duração da vogal.

Obviamente, isto pressupõe a percepção pelo aluno da diferença entre consoantes surdas e sonoras. Contudo, a autora defende ainda que aprender tal aspecto seria muito mais relevante para a inteligibilidade internacional que as linguo-dentais, por exemplo, que são bem mais enfocadas nas salas de aula mundo afora. Para o brasileiro, devido à ocorrência irregular deste aspecto no

corpus , parece ser interessante incluí -lo no processo de ensino, o que certamente causará melhor distintividade tanto na compreensão quanto na produção do inglês oral.

Houve um bom nível geral de proficiência do inglês, porém como é natural, em termos de aprendizado ainda se pode progredir bastante e todos, alunos e professores , pelo menos em sua maioria, parecem estar interessados nisto. As interfaces da fonologia com a gramática e ortografia também precisam ser revistas, assim como o seu papel nas quatro habilidades, em especial as de falar e ouvir.

Os alunos possuem uma grande riqueza de concepções e potencialidades, que podem ser mais exploradas (vide acima suas percepções como reveladas pelo questionário e sugestões). Todavia, a negociação da inteligibilidade poderia ser melhor enfocada, agora que começa a haver atenção dos teóricos para esta área. Devem-se planejar e executar tarefas como as sugeridas em Seidlhoffer (2000) e Celce-Murcia (1996) sobre o ensino de pronúncia do inglês. Também convém ouvir as sugestões de Nunan (2000) sobre a aquisição de outras línguas, para uma perspectiva mais global da área. As sugestões destes autores devem levar não só à aquisição, mas ao aperfeiçoamento de habilidades, sendo muitas delas discursivas e concentrando-se no mais importante, que é o aprendizado/ desenvolvimento do aluno. Ouvir as sugestões pedagógicas de Pimentel (1996) parece ser altamente aconselhável.

Para uma orientação atual, abrangente e prática, seguem-se as sugestões de Seidlhoffer (2000). Esta pesquisadora explica que os professores, ao ensinar pronúncia de L2, precisam desenvolver uma base de conhecimento atualizada de três dimensões antes de focalizar a metodologia , a saber: **pronúncia na vida individual e social, pronúncia no uso e no sistema lingüístico, pronúncia em pedagogia**, consideradas nesta ordem.

Quanto a exercícios específicos, a autora sugere, partindo dos adequados inicialmente para os mais avançados na aquisição de um dado item de pronúncia, da ênfase estritamente no código para as atividades comunicativas:

1. Produção mecânica eliciada dos alunos
2. Audição e repetição
3. Prática de discriminação
4. Contraste de significado por meio do som
5. Análise cognitiva (incluiria conversar sobre o assunto, treinamento fonético, ensinar transcrição fonêmica, dar regras, especialmente as simples e de amplo uso, comparar sistemas fonológicos, análise de sons em palavras ou textos, consultar a pronúncia de palavras novas em dicionários)
6. Atividades e jogos comunicativos
7. Atividades para o cérebro integral (whole brain activities)
8. Estratégias de aprendizado

O uso destas ou outras atividades pelo professor , a autora explica , deve se alicerçar na análise das necessidades e variáveis do aprendiz como propósito de aprendizagem, idade e ambiente / contexto de uso. Todavia , deve-se considerar que “ não importa quão ambiciosos sejam os objetivos de ensino, pode ser realista pensar sobre os diferentes aspectos da pronúncia numa escala de ensinabilidade - aprendibilidade (...) alguns aspectos poderiam, portanto, ser deixados para aprendizado (ou não) sem intervenção do professor ” (DALTON E SEIDLHOFER, 1994).

Ainda se considera válido utilizar algumas práticas que estão fora de moda, devido à ênfase na função comunicativa (em oposição à forma) no ensino contemporâneo, ao que Seidlhofer, ao menos, não parece se opor. É interessante comentar que, atualmente, Cook (2002), desafia a universalidade de certos pressupostos da abordagem comunicativa, agora “tradicional”, como parte de um consenso do século 20, como ele denomina, o qual poucos ousam questionar, por exemplo, que **nunca** se deve utilizar a L1 em sala de aula, o que na prática não costuma se dar de forma absoluta, pelo menos. Apesar de adepto de tal abordagem, cremos que suas reflexões sobre

os pontos deste consenso numa perspectiva centrada no aprendiz de L2 dão certa contribuição para a reflexão neste campo.

Assim, quanto à relação grafia-som, além das atividades sugeridas acima, sugerem-se a leitura do manual de treinamento de pronúncia do Yázigí, o qual é criativo porém tem uma abordagem que muitos considerariam bastante estruturalista (que alguns comunicativistas teriam como tradicional), com suas frases contendo as estruturas e exercícios específicos. Também, como adendo, veja-se o apêndice 6, uma lista de correspondência grafema – fonema de Celce-Murcia (op.cit.), ambas obras citadas enfocando o inglês norte americano. Para outras listas semelhantes enfocando o inglês britânico padrão, sugerem-se Wells (1990) e McArthur (1992), os quais, no início de cada seção encabeçada por cada letra, trabalham esta questão. Também para os interessados, recomenda-se Chauvet(2000), que ilumina a questão da representação fonético-fonológica do RP, chegando a introduzir a questão alofônica da variedade referida.

Para concluir, percebeu-se ser não só válida mas crucial uma concepção discursiva, holística e aberta de ensino de fonologia do inglês, usufruindo dos insights da fonologia interlingual e do ensino do inglês como língua internacional. Todavia, não convém esquecer as contribuições do paradigma anterior sobre o inglês como língua estrangeira e o aporte do cognitivismo. Jenkins ainda aponta várias direções para o inglês como língua internacional, inclusive um aprendizado ocasional desta modalidade e da negociação da inteligibilidade pelo nativo que deseje se comunicar com falantes não - nativos iniciantes.

Para se aprimorar o ensino de pronúncia do inglês, deve-se, ainda, encontrar uma maneira de conciliar as duas questões cruciais da identidade versus inteligibilidade e incorporar as sugestões dos lingüistas (aplicados ou não), da Psicologia, Sociologia e Educação, e de suas interseções com a lingüística, e outros que ainda examinarão esta questão, principalmente numa perspectiva sócio-interacionista e global. Um possível exemplo de uma contribuição assim, inter-/transdisciplinar, é o de Oller (1993) teorizando sobre os métodos de ensino (em especial, mas não

só, de línguas) que funcionam, amplamente com base na semiótica de C. S. Peirce. Todos se enriqueceriam também ao se considerar os direitos lingüísticos, em geral, e os direitos fonético-fonológicos dos aprendizes (Gomes de Matos e Celce-Murcia, 1998). O aluno, como destaca uma aprendiz do corpus, também tem um papel central e, desejavelmente, ativo. Em parceria com seus professores (que devem incentivar isto), ele / ela pode contribuir para um processo de ensino/aprendizagem de inglês cada vez melhor, no qual a pronúncia é um dos maiores e mais atraentes desafios.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, John R. *Cognitive Psychology and its implications*. 4 ed. Estados Unidos: W.H. Freeman and Company, 1995.
- AZEVEDO, Milton M. *A contrastive phonology of Portuguese and English*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1981.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 1994. (Série Pesquisas)
- CARTER, Ronald; NUNAN, David (orgs.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 2001.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 2ª ed. revista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- CASTORINA, José A ; FERREIRO, Emília ; LERNER, Délia; OLIVEIRA, Marta Kohl. *Piaget e Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1998.
- CAVALCANTI, Marilda C.; SIGNORINI, Inês (orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal : O que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto ; CELANI, Maria Antonieta Alba (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.
- CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. *Teaching Pronunciation: A Reference To Teachers Of English To Speakers Of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 1996.
- CHAUVET, Gilberto. *Inconsistencies of Received Pronunciation Segmental Transcriptions*. In: SEDYCIAS, João (org.). *Tópicos em Linguística Aplicada I / Issues in Applied Linguistics I*. Brasília: Oficina Editorial da Universidade de Brasília-UnB; Editora Plano, 2000.
- COOK, Vivian.(org.) *Portraits of the L2 user*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.
- COUTINHO, Ismael de Lima . *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976. (Coleção Linguística e filologia.)
- CRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Fonética e Fonologia do Português : roteiro de estudo e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2001.
- CRYSTAL, David. *Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DI PIETRO, Robert J. *Language Structures in Contrast*. ed. revista. Rowley ,MA:

Newbury House,1978.

EVENSEN ,Sigfred E. A Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto ; CELANI, Maria Antonieta Alba (orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da Lingüística à Lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC,1992.

FRANZONI , Patricia Hilda. *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica: Uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992. (série Pesquisas).

FREEMAN, Donald. Second Language Teacher Education. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (orgs.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin*, Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática , 1996.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de Passagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes , 1995.

GERMAINE, Claude. As interações sociais em aulas de uma Segunda língua e de idioma estrangeiro IN: Catherine Garnier et al. *Após Vygotsky e Piaget : Perspectiva social e construtivista: escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOMES DE MATOS, Francisco; CELCE-MURCIA,Marianne. Learners' pronunciation rights. *BRAZ-TESOL Newsletter*, setembro,1998.

GOMES DE MATOS, Francisco; GREEN SHORT,Arnold. *Manual of American Pronunciation for Yázi Teachers*. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1979.

HARTMANN, Reinhard. Contrastive Linguistics. In: Mc ARTHUR, Tom.(Org). *Oxford Companion To The English Language* . New York: OUP,1992.

HOLMES, John. Research and the Post-Modern Condition. . In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto ; CELANI, Maria Antonieta Alba (orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da Lingüística à Lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC,1992.

HOWELLS, Graham . Contrastive Analysis Revisited : a Participative Approach to Improving Language Performance. In: SEDYCIAS, João (org.). *Tópicos em Lingüística Aplicada I / Issues in Applied Linguistics I*. Brasília: Oficina Editorial da Universidade de Brasília-UnB; Editora Plano, 2000.

JENKINS, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford : OUP, 2000.

KEYS, Kevin John . State of the Art: Interlanguage Phonology – Factors and Processes in the Development of a Second Language Phonology. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 1. Número 1. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

KRASHEN,Stephen D.. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

- KRASHEN, Stephen D.. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, Stephen; TERREL, Tracy D.. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: CAVALCANTI, Marilda C.; SIGNORINI, Inês (orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- LITTLEWOOD, William. *Foreign and Second Language Learning : Language acquisition research and its implications for the classroom*. 5ª impressão. Cambridge: CUP, 1984.
- LYONS, J. *Linguagem e Linguística: Uma Introdução*. (1987) Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MAIA, Eleonora Motta. *No Reino da Fala : A linguagem e seus sons*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O Papel da Linguística no Ensino de Línguas (UFPE – 2000)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. “A língua falada e o ensino de português”. In: N. B. Bastos (Org.) *Língua Portuguesa, História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo, EDUC, PUC-SP. 1998, pp. 101-119.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Séries. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 2, nº 4, 1999, pp. 114-129.
- MASIP, Vicente. *Fonética Espanhola para Brasileiros*. Recife: Sociedade Cultural Brasil Espanha, 1998.
- Mc ARTHUR, Tom.(Org). *Oxford Companion To The English Language*. New York: OUP, 1992.
- Mc CARTHY, Michael. Discourse. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (orgs.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 2001.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A Transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: CAVALCANTI, Marilda C.; SIGNORINI, Inês (orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: *Introdução à Linguística*. Volume 1. BENTES, Ana Cristina ; MUSSALIM, Fernanda (orgs). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOUNIN, Georges. *História da Linguística: das origens ao século XX*. F.J. Hopffer Rêgo (Trad.). Porto: Edições Despertar, 1970. (Coleção “Humanitas”).
- NUNAN, David. Second Language Acquisition. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (orgs.).

- The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 2001.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLLER JR., John W.(Org) *Methods that Work: Ideas for Literacy and Language Teachers*. Boston: Heinle & Heinle, 1993.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O Professor em Construção*. Campinas, SP: Papyrus,1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).
- PEDRO, Emília Ribeiro. Interacção Verbal. In: *Introdução à Lingüística Geral e Portuguesa*. DUARTE, Inês; FARIA, Isabel Hub; GOUVEIA, Carlos A. M . ; PEDRO, Emília Ribeiro. (orgs.) Lisboa: Caminho, 1996.
- ROACH, Peter. *English Phonetics And Phonology: A Practical Course*. 2ª ed. Cambridge: CUP , 1983, 1991.
- RICHARDS, Jack C. Postscript. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (orgs.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 2001.
- ROBINS, R. H. *Pequena História da Lingüística*. Luiz Martins Monteiro de Barros (trad.). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. (Coleção Lingüística e filologia.)
- ROST, Michael. Listening. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (orgs.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 2001.
- SCOVEL, Thomas. Psycholinguistics. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (orgs.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 2001.
- SILBERSTEIN, Sandra. Sociolinguistics. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (orgs.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 2001.
- SEIDLHOFFER, Barbara. Pronunciation. . In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (orgs.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Inglaterra: CUP, 2001.
- VYGOTSKY , Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. [Trad: Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto). São Paulo: Martins Fontes,1993.
- WELLS, J.C. *Longman Pronunciation Dictionary*. Inglaterra: Longman, 1990.
- WEEDWOOD, Barbara. *História Concisa da Lingüística*. Marcos Bagno (trad.) São Paulo: Parábola Editorial,2002
- WIDDOWSON, H.G. *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ANEXOS

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO PARA ANÁLISE FONOLÓGICA

Local e data: _____

Pesquisador : Carlos Adreson da Silva

1.Nome do(a) aluno(a) : _____

2.Idade:

3. Período /altura em que se encontra no curso de Letras:

4.Qual foi sua experiência de aprendizado do inglês (por exemplo, onde e como vem aprendendo)?

5. Quanto e que tipo de ensino você teve em relação à pronúncia do inglês: explícito(diretamente) ou implícito (indiretamente , ou seja , fazendo outras tarefas e, sem perceber, aprendendo)?

6.Como você avalia a sua aptidão atual em inglês? E em relação à pronúncia desta língua?

7.Como você descreveria sua postura e motivação pessoal diante do inglês e sua pronúncia?

8. Que dificuldades específicas você sente que tem em relação à pronúncia do inglês?

9. Há alguma influência do português no aprendizado da pronúncia do inglês por brasileiros, qual(is) e por quê?

10. Qual deve ser o objetivo em geral do ensino de pronúncia de língua estrangeira?

11. E qual o seu objetivo pessoal de aprendizado nesta área?

12. Como você vê o relacionamento específico entre pronúncia e grafia /ortografia em inglês (por exemplo, se comparado ao português)?

13. A pronúncia deve se moldar diante de cada situação e interlocutor ou deve haver uma pronúncia única padrão para todas as ocasiões? Por que?

14. Você daria alguma sugestão para melhorar o ensino de pronúncia na graduação em Letras de nossa universidade?

OBRIGADO

APÊNDICE 2: TESTE COM PALAVRAS ISOLADAS

Local e data: _____

Pesquisador : Carlos Adreson da Silva

1.Nome do(a) aluno(a) : _____

2.Idade:

3. Período /altura que se encontra no curso de Letras:

Por favor , pronuncie as palavras abaixo:

I. SONS CONSONANTAIS

Oclusivas:

bear	gobble	rib
pear	grapple /speak	rip
goat	beagle	league
coat	bacon / skate	leek
die	ladle	Ned
tie	little / stick	net

Fricativas

fan	comfort	half
van	invade	halve
thin	Catherine	path
that	father	bathe
sip	missing	bus
zip	feasible	buzz
ship	washing	rush
	measure	rouge
hen	inhabitant	

Africadas

chop	teacher	reach
job	region	edge

Nasais

not

tenant

can

mad

hammer

lamb

singer

song

Liquidas

load

fellow

Daniel

road

Carol

car

II . GLIDES

well

Howard

yell

Cayenne

III . SONS VOCÁLICOS

eat

pea

in

pin

aim

paint

end

pen

ant

pan

are

pa

ore

Paul

old

pole

put

pool

unto

pun

Irish

pine

out

pound

ointment

poise

odd

pot

earn

superb

APÊNDICE 4: QUADRO DOS 26 FONEMAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL SEGUNDO A ESCOLA ARTICULATÓRIA

QUADRO FONOLÓGICO VOCÁLICO

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
ALTA	/i/ rir		/u/ sul
MÉDIA ALTA	/e/ ser		/o/ for
MÉDIA BAIXA	/E/ fé		/ / pó
BAIXA		/a/ pá	

QUADRO FONOLÓGICO CONSONANTAL

	BILABIAIS	LABIO-DENTAIS	LINGUO-DENTAIS	ALVEOLARES	PALATAIS	VELARES
	Surda Sonora	Surda Sonora	Surda Sonora	Surda Sonora	Surda Sonora	Surda Sonora
OCLUSIVAS	/p/ /b/ pato bato		/t/ /d/ tia dia			/k/ /g/ cato gato
FRICATIVAS		/f/ /v/ foto voto		/s/ /z/ sal zumbir	/ʃ/ /ʒ/ chuva giz	
NASAIS	/m/ mãe		/n/ nó		/ŋ/ vinho	
LATERAIS				/l/ lado	/ʎ/ chalha	
VIBRANTES				/r/ caro		/R/ carro

APÊNDICE 5 : QUADRO DOS FONEMAS DA LÍNGUA INGLESA SEGUNDO A ESCOLA ARTICULATÓRIA

Quadro fonológico vocálico sem os ditongos / tritongos

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
ALTA	/i: /		/u: /
MÉDIA ALTA	/I/		/Y/
MÉDIA BAIXA	/E/		/ :/
BAIXA	/Θ/	/ /, shwa, / /	/ A: /

Quadro fonológico consonantal (segundo Celce –Murcia, 1996)

	BILABIAIS		LABIO-DENTAIS		LINGUO-DENTAIS		ALVEOLARES		PALATAIS		VELARES		GLOTAIS
	Surda	Sonora	Surda	Sonora	Surda	Sonora	Surda	Sonora	Surda	Sonora	Surda	Sonora	Surda
OCCLUSIVAS	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/	
FRICATIVAS			/f/	/v/	/T/	/Δ/	/s/	/z/	/Σ/	/Z/			/h/
NASAIS		/m/			/n/								
LÍQUIDAS							/l/	(/ r /)	/r/		(/ /)		
AFRICADAS									/τΣ/	/δZ/			
GLIDES	(/hw/)	/w/							/y/				