

FOCUS ON PRONUNCIATION: UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DE ASPECTOS DE PRONÚNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Agripino de Souza Silveira Neto*
Maria Manolisa Nogueira Vasconcellos* *

Resumo

Este artigo apresenta o material Focus on Pronunciation composto de unidades didático-pedagógicas destinadas a focalizar aspectos específicos de pronúncia, com complexidade cientificamente comprovada, para os falantes brasileiros em situação de aprendizagem do inglês como língua estrangeira (EFL). As unidades foram projetadas para abordar os aspectos segmentais e suprasegmentais da Fonologia, sendo parte integrante do software AVAL¹ - ferramenta computacional para o ensino de inglês para guias de turismo.

Palavras-chave: *inteligibilidade, pronúncia, competência comunicativa*

Abstract

This article presents the Focus on Pronunciation material, composed of didactic-pedagogical units focusing on specific features of pronunciation (sounds, word stress, and aspects on intonation), scientifically proven to pose difficulties for Brazilian students when learning English as a foreign language. The Focus on Pronunciation units were designed to deal with the segmental and suprasegmental aspects of Phonology, being an integral part of the AVAL software – computer-assisted pedagogical tool to teach English to tour guides.

Keywords: *intelligibility, pronunciation, communicative competence*

Até o final do século XIX, a gramática e o léxico dominaram completamente a atenção dos filólogos e linguistas ocidentais, induzindo, muito provavelmente, os professores de EFL a uma valorização do conhecimento gramático-lexical mesmo que descontextualizado das situações de interação comunicativa. Contudo, a dedicação ao ensino e estudo da gramática e do léxico deu lugar à investigação sistemática dos aspectos de pronúncia. A partir de então, segundo Celce-Murcia et al. (1996:2), duas abordagens mais gerais foram desenvolvidas para o ensino de pronúncia: (a) abordagem intuitiva-imitativa e (b) a abordagem lingüística.

Na primeira, esperava-se que o aprendiz fosse capaz de identificar os sons/ritmos produzidos por modelos teoricamente eficazes (o professor e/ou gravador) e reproduzi-los o mais aproximadamente possível sem que houvesse, para tanto, intervenções explícitas de informações técnicas (transcrição fonética, detalhes sobre ponto e modo de articulação, etc). Essa abordagem foi motivada pela observação de crianças em situação de aprendizagem da língua materna (LM) e/ou crianças e adultos aprendendo uma língua estrangeira (LE) por imersão.

Na segunda, ao contrário da anterior, as informações técnicas eram explicitadas com o objetivo de incrementar os exercícios de apreensão auditiva, imitação e produção oral com prática controlada ou não. Essa abordagem foi desenvolvida com o objetivo de complementar, muito mais do que substituir, a abordagem intuitiva-imitativa.

* Professor substituto da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará e bolsista DTI (CNPq – ProTem).

** Professora Assistente do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC.

¹ O software AVAL é resultado do Projeto de Pesquisa AVAL – Ambientes Virtuais para Aprendizagem de Línguas, realizado pelos Departamentos de Computação e de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, em parceria com a empresa SoftBuilder e fomentado pelo CNPq – ProTem. O Grupo de Letras Estrangeiras participante deste Projeto é composto, além dos autores, por: Profa. Vlândia Maria Cabral Borges (DLE-UFC) – coordenadora; Profa. Maria Leida Patrício Pessoa (DTI – CNPq-ProTem); Profa. Malena Modesto Monteiro (DTI – CNPq-ProTem); Prof. João Tobias Sales (DTI – CNPq-ProTem); Profa. Diana Fortier (DTI – CNPq-ProTem); Daniel Aguiar (ITI – CNPq-ProTem) e Viriane Portela (ITI – CNPq-ProTem). Para maiores informações sobre o Projeto AVAL, consulte a URL www.lcg.dc.ufc/aval.

A pronúncia, dentro de uma perspectiva diacrônica, foi, por vezes, considerada relevante ou irrelevante dependendo do método ou abordagem utilizada para o ensino de LE. No século XIX, por exemplo, com a eclosão do Método de Gramática e Tradução, a língua falada (e, conseqüentemente, a pronúncia) foi negligenciada em detrimento da gramática e do léxico. Entretanto, no final do mesmo século, com o *Reform movement*, intensamente influenciado pelos foneticistas Henry Sweet, Wilherm Viëtor e Paul Passy (*ibid.*,3), a negação da relevância da pronúncia para a aprendizagem de LE deu lugar a retomada da reflexão fonológica como ferramenta pedagógica legítima e fundamental.

Já no século passado, o Método Audiolingual corroborou para o resgate do ensino da pronúncia adotando a abordagem lingüística e, assim, focalizando de maneira explícita no componente fonológico. Nos anos '70 e '80, mais especificamente com o *boom* da Abordagem Comunicativa, a correção formal sucumbiu à eficácia comunicativa, ou seja, a filosofia de que “a base para a aprendizagem de uma língua estaria em seu uso, não na sua descrição” (Abreu, 1997:48). A abordagem em questão influenciou fortemente a rejeição a todo e qualquer material que enfocasse, no ensino de pronúncia, o componente segmental; buscaram-se, por conseguinte, métodos mais apropriados para se trabalhar pronúncia. A ênfase passou a ser no componente suprasegmental (ritmo, tonicidade e entoação) porque traria mais benefícios no aperfeiçoamento das habilidades de compreensão auditiva e no estabelecimento da clareza do discurso oral.

Os adeptos da abordagem comunicativa acreditavam, em sua maioria, que a instrucionalidade do ensino – da pronúncia, da gramática, do léxico, etc – não contribuíam para que o aprendiz de EFL tivesse maior comando ou domínio do idioma objeto de estudo, podendo, inclusive, retardar-lhe o aprendizado. Essa postura, evidenciada pela tolerância ao erro, provocou em muitos aprendizes a aquisição e fossilização de vícios de pronúncia que, muitas vezes, acabou por contribuir para dificultar, através de um inglês não inteligível, o estabelecimento e a manutenção da comunicação (*cf.* Vasconcellos, 1999).

Dentre aqueles que fazem uso da LE como instrumento essencial à realização de suas atividades profissionais encontra-se, entre outros, o guia de turismo que, para Celce-Murcia (*op.cit.* 1996:8), precisa ter atingido um alto nível de inteligibilidade, demonstrando competência comunicativa, a fim de que possa interagir eficientemente com visitantes não falantes da língua do país anfitrião. Na concepção das autoras, seu nível de inteligibilidade deverá ul-

trapassar o limiar² de proficiência exigido de um aprendiz de inglês que faz uso da língua para proveito próprio. Nesse contexto, torna-se evidente que o desenvolvimento satisfatório de suas tarefas depende da eficiência de suas habilidades lingüísticas, uma vez que ele precisa “ser capaz de se comunicar oralmente – e de entender o [visitante] quando ele falar. Se [seu] discurso não [for] inteligível, o ato da comunicação terá falhado; e [o turista], que deveria ter recebido a mensagem, falha em responder, ou responde inapropriadamente” (Schon, 1987:23).³

Partindo dessa necessidade premente do guia de turismo em falar um inglês inteligível, o *software* AVAL objetivou reproduzir, em material didático, situações reais ou similares, vivenciadas por um guia de turismo em sua prática profissional, favorecendo o desenvolvimento das habilidades lingüísticas necessárias à comunicação em língua inglesa. Para tanto, foram criadas situações comunicativas em ambientes virtuais tridimensionais semelhantes ao ambiente profissional do guia, possibilitando assim sua interação com o computador (monousuário) e/ou com vários usuários do mesmo *software* em práticas comunicativas inesperadas (não controladas), via Intranet e Internet.

A partir da pesquisa de campo realizada junto aos guias de turismo atuando no mercado receptivo internacional em Fortaleza (CE), a equipe AVAL definiu o nível de conhecimento lingüístico de seu público alvo e determinou que o *courseware* a ser implementado se adequaria apropriadamente a guias de nível intermediário de conhecimento do idioma.

Para seu planejamento didático e lingüístico, o Projeto AVAL adotou a filosofia sócio-interacionista de linguagem (contextualização do indivíduo para fins de interação); os princípios didáticos da Abordagem Comunicativa (que define a língua como elemento de viabilização da comunicação) e os procedimentos metodológicos funcionais-nocionais (*functional-notions*) que orientam o seqüenciamento do material didático com base nas funções comunicativas a serem desenvolvidas (funções) e nos elementos lingüísticos necessários ao desempenho dessas funções (noções) (*cf.* Larsen – Freeman, 1986 / Finocchiaro, 1983).

No que diz respeito a estruturação, as unidades giram em torno de uma tarefa principal, denominada de *Task* (*vide* fig. 1), a ser realizada pelo usuário desempenhando papel de guia de turismo nos ambientes virtuais criados como representação dos contextos situacionais onde as situações comunicativas reais acontecem: o Aeroporto Pinto Martins, o Centro de Turismo de Fortaleza, a praia de Cumbuco, etc.

² Definimos limiar nesse contexto como sendo o domínio mínimo dos aspectos envolvidos na produção oral (sons vocálicos e consonantais, tonicidade, padrões rítmicos e entoacionais) que garante ao aprendiz a capacidade de se expressar de forma inteligível com outro falante, não necessariamente nativo, mas que também utilize o inglês para fins de comunicação.

³ ... such people will need to be able to communicate orally – and to understand the other fellow when he speaks. If speech is unintelligible, the act of communication has failed; the person who was to have received the message fails to respond, or responds inappropriately.

LESSON 3 SHOPPING FOR HANDICRAFTS

Task

You have just arrived at the Centro de Turismo with a group of tourists who want to shop for handicrafts. You should show them where the shops are located, and where the bus will be waiting for them. Help them with their shopping. Finally, you should get the tourists together to go back to the hotel. In order to get ready to do this, you should first do Mini-Tasks 1, 2 and 3.

When you finish the Mini-Tasks, your teacher will choose some students to join in and play the role of the tourists. Once your group is formed, you are going to do the Task in the virtual environment.

Before you start the Mini-Tasks, go through the Centro de Turismo to get a general idea of the place.

Fig. 1 – Unidade 3 – Shopping for handicrafts

No caso do usuário não se sentir preparado para realizar a tarefa principal, ele poderá contar com o número de duas ou três tarefas secundárias, chamadas de *Mini-tasks* (vide fig. 2), que o prepararão para, posteriormente, voltar à *Task* inicial e realizá-la satisfatoriamente. Também as *Mini-tasks* disponibilizam para o usuário as opções de auxílio lexical e gramatical – estruturas gramaticais formais necessárias ao desempenho da *Task*.

MINI-TASK 2

While the tourists are shopping at the Centro de Turismo, you should help them. Practice answering the tourists' questions with the help of the computer. The computer will play the role of the tourists, asking you questions about the articles they want to buy.

Click on the icon to listen to the question. Type the answers in the spaces provided and send them to your teacher. After corrections, record them.

? explain how an article is made;⁴

? explain what an article is made of;⁵

? give the price of an article;⁶

? say the size of an article;⁷

? say the variety of colors an article comes in.⁸

Fig. 2 – Unidade 3 – Mini-task 2

Em um dado momento das *Mini-tasks* é solicitada, do usuário, a gravação de sentenças ou seqüências de diálogo(s) (vide fig. 2). Nesse contexto, o computador, desempenhando o papel de turista, formula perguntas que devem ser respondidas pelo aprendiz, atuando no papel de guia. Este ouve as perguntas previamente gravadas e fornece as respostas oralmente observando o contexto semântico-

co-pragmático no qual elas se inserem, cuidando também da correção gramatical e acuidade de pronúncia. Após a gravação do que foi solicitado, o usuário deve enviar sua produção para o professor/monitor. Caso o aprendiz apresente problemas de ordem gramatical, o professor/monitor o encaminhará para o *Focus on Grammar*⁴; caso apresente problemas de desvios de pronúncia, poderá ser encaminhado para (a) o Glossário⁵ (que além de possibilitar seu acesso ao significado das palavras de conteúdo ali elencados, também disponibiliza a pronúncia de cada uma delas) e/ou ainda para (b) o

Focus on Pronunciation (que contempla os aspectos de pronúncia cientificamente comprovados como problemáticos⁶ para estudantes brasileiros em situação de aprendizagem do EFL) (cf. Ribeiro, 2001). Assim sendo, as unidades didáticas foram planejadas para serem estruturadas dentro de uma abordagem lingüística sem, contudo, haver exaustão das informações técnicas.

O *Focus on Pronunciation* objetiva contemplar os seguintes aspectos de pronúncia nos níveis segmental e suprasegmental:

Part 1 – Vowel sounds

- Unit 1 – /i:/ vs. /ɪ/
- Unit 2 – /e/ vs. /æ/
- Unit 3 – /u:/ vs. /ʊ/
- Unit 4 – /ɒ/ vs. /ɔ/
- Unit 5 – /ə/, /ɪ/ and /ʊ/ (unstressed vowels)
- Unit 6 – Diphthongs

Part 2 – Consonant sounds

- Unit 7 – consonant substitution 1: /θ/ and /ð/
- Unit 8 – consonant substitution 2: /tʃ/ and /dʒ/
- Unit 9 – consonant substitution 3: /ʃ/ and /ʒ/
- Unit 10 – consonant substitution 4: /r/
- Unit 11 – Consonant substitution 5: /m/, /n/, and /ŋ/
- Unit 12 – consonant substitution 6: /l/ (post vocalic)
- Unit 13 – mispronunciation 1: /sp/, /sk/, /sm/, /sl/, and /st/
- Unit 14 – mispronunciation 2: Plural and third person singular
- Unit 15 – mispronunciation 3: Past tense of regular verbs

⁴ Conjunto de dez unidades didáticas destinadas ao trabalho específico sobre tópicos gramaticais da língua inglesa.

⁵ Disponibilizado em duas versões: Inglês-Português e Português-Inglês. Na versão Português-Inglês, foram elencados todos os itens lexicais extraídos das cinco unidades elaboradas para o AVAL.

⁶ Os problemas de pronúncia tratados no *Focus on Pronunciation* foram levantados pela Pesquisa IADP – Inventário e Análise dos desvios de pronúncia dos alunos dos semestres iniciais do Curso de Letras-habilitação Língua Inglesa da Universidade Federal do Ceará, cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFC e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica – PIBIC do CNPq. A referida pesquisa foi desenvolvida pelos autores deste artigo e pela bolsista Angélica Maria Ramos Ribeiro, graduanda do curso de Letras.

Part 3 – Stress

- Unit 16 – Cognates
- Unit 17 – Compound nouns
- Unit 18 – Numbers
- Unit 19 – Sentence stress

Part 4 – Rhythm and intonation

- Unit 20 – Statements
- Unit 21 – Requests
- Unit 22 – Commands
- Unit 23 – Wh-questions
- Unit 24 – Yes-no questions
- Unit 25 – Tag-questions

Part 5 – Consolidation activities

A *Unit 1* (Unidade 1), por exemplo, pode ser descrita como contrastando dois sons que, por não serem distintivos em português, são trocados na língua inglesa como se isso não ocasionasse diferença de significado (cf. Steinberg, 1986:35). Nessa Unidade, os dois sons são apresentados (a) lado a lado, com seus respectivos símbolos fonéticos e figuras que evidenciam o formato dos lábios e a posição da língua quando da produção de cada um deles, (b) isoladamente, acompanhado de uma breve prática de *listening*, de repetição e de informações instrucionais elucidativas sobre a produção. É facultado ao usuário o acesso às figuras ilustrativas do som em estudo. Para consolidar os aspectos tratados na Unidade, o usuário deverá gravar as palavras indicadas e enviá-las ao professor/monitor para correção.

As figuras utilizadas na implementação do *Focus on Pronunciation* foram ou serão implementadas em 3D Studio, o que possibilita a visualização dos movimentos articulatorios de cada som focalizado em três dimensões distintas: frontal, lateral e em perspectiva. O recurso em questão oferece ao usuário a possibilidade de se posicionar como que dentro da boca de um falante, teoricamente nativo, para observar os passos da produção de um dado som.

Após a prática do som isolado e posteriormente inserido em palavras, o usuário terá a oportunidade de praticá-lo dentro de um contexto lingüístico maior, o da sentença. O princípio é o mesmo descrito acima: primeiramente as sentenças são ouvidas, depois repetidas após o modelo proposto pelo computador e finalmente gravadas para efeito de contraste. Na seqüência seguinte, há a consolidação do material trabalhado, um texto, extraído do *Focus on Grammar*, é apresentado. O usuário acompanha a leitura feita pelo computador e desenvolve as atividades que lhe forem propostas. Em seguida, o texto deve ser lido, gravado e construído com o modelo apresentado.

Após o encerramento das atividades propostas pelo *Focus on Pronunciation*, o usuário retorna às atividades das

Mini-tasks a fim de completá-la e seguir para a *Task* – tarefa principal de cada Unidade do *software* AVAIL. Se por acaso, o usuário ainda apresentar algum problema específico de pronúncia, o professor poderá fazer uma gravação com o som motivo de dificuldade e enviá-la de volta ao aprendiz.

No que se refere a sua estruturação para fins de implementação, o material para o tratamento da pronúncia está organizado como a seguir:

1. *Partes do curso:*

1.1 Tela de apresentação: *vowel sounds, consonant sounds, stress, rhythm and intonation, e consolidation activities;*

1.2 Subtelas: problemas identificados relacionados à vogais, problemas identificados relacionados à consoantes, problemas relacionados à tonicidade (números, cognatos, substantivos compostos, e tonicidade na oração), ritmo e intonação de tipos de frases: afirmação, pedido, comando, perguntas (wh- / yes-no), e *Tag-questions;*

2. *Partes de cada tela e subtela:*

2.1 Vogais – visão lateral, frontal e em perspectiva da produção oral dos sons vocálicos. Cada corte disponibilizará a visualização da língua em movimento em perfeita sincronia com a produção do som. Deverá, também, haver uma narração não muito técnica, porém elucidativa da produção dos sons;

2.2 Consoantes - visão lateral, frontal e em perspectiva da produção oral dos sons consonantais. Cada corte possibilitará ao usuário a compreensão da articulação dos sons e da movimentação dos órgãos articulados. A narração elucidativa da produção do som em estudo é aconselhável;

2.3 Tonicidade – palavras e/ou sílabas em negrito para indicar onde ocorrer. A utilização de tal expediente didático dará a possibilidade de melhor compreender esse aspecto suprasegmental;

2.4 Ritmo e entonação – elementos gráficos para identificar as curvas entoacionais dos vários tipos de enunciados.

2.5 Atividades de consolidação – essas atividades visam praticar os sons e os elementos presentes no *Focus* de forma contextualizada. Aqui serão acrescidos textos, diálogos, quizzes, etc.

3. *Recursos desejados da área de computação:*

3.1 desenhos, fotos ou imagens dos sons;

3.2 áudio dos sons sincronizados às imagens;

3.3 narração das explicações da realização dos sons;

3.4 efeitos gráficos para a visualização das curvas entoacionais, e do stress;

3.4.1 através do escurecimento das palavras a serem enfatizadas;

3.4.2 através do escurecimento da(s) parte(s) da(s) palavra(s) a serem enfatizada(s)

3.5 se possível, todas as palavras contidas no Glossário deverão ter suas respectivas pronúncias;

CONCLUSÃO

É evidente que a utilização do computador no ensino de línguas sofre limitações no que se refere à capacidade da máquina de reconhecer a língua falada em situações comunicativas não controladas, de viabilizar interações inesperadas, de corrigir erros livres e de desenvolver a competência comunicativa (competências gramatical, discursiva, sociolingüística e pragmática). Contudo, o ensino mediado pelo computador apresenta vantagens incomensuráveis como, por exemplo, propiciar ao aprendiz de LE a possibilidade de, diferentemente de uma situação real de sala de aula, realizar suas atividades no tempo que lhe for conveniente, com liberdade sem o medo de parecer ridículo ao “colega” de sala.

O *Focus on Pronunciation* foi criado, ainda que dentro das limitações do ensino de LE pelo computador, na tentativa de minimizar, se não solucionar, os erros sistemáticos e/ou repetitivos do usuário que já atua ou pretende atuar como guia de turismo no mercado receptivo internacional.

O *courseware* proposto não objetiva acabar com a figura do professor, muito pelo contrário, sua presença se faz necessária, quer virtual ou real para que possa desempenhar a tarefa de detectar desvios de pronúncia, propor atividades de correção e sugerir estratégias adequadas à aprendizagem e à assimilação de conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Lili Santos (1997). A pronúncia no ensino de língua estrangeira: uma visão histórica. In: CELANI, M.A.A. (org). (1997). *Ensino de segunda língua. Redescobrimo as origens*. SP: EDUC, pp. 45-54.
- CELCE-MURCIA, (1996). Marianne et al. *Teaching pronunciation to speakers of other languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FINOCCHIARO, Mary. (1983). *English as a second/foreign language*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN – FREEMAN, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- RIBEIRO, A. M. R., SILVEIRA NETO, A. de S., VASCONCELLOS, M.M.N. (2001). Uma análise da produção oral em língua inglesa dos estudantes dos semestres iniciais do curso de letras da UFC. In: *Boletim da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN*, nº 26 - número especial - II, p. 440-442. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, (publicado em 2003).
- SCHÖN, Catherine V. (1987). *The question of pronunciation*. in: *english teaching forum*. Washington: October, pp. 22-27.
- STEINBERG, Martha (1985). *Pronúncia do inglês – norte-americano*. São Paulo: Editora Ática, Série Princípios.
- VASCONCELLOS, M.M.N. (1999). Pronúncia: proficiência vs. tolerância. In: SOARES, M. E. & ARAGÃO, Ma. do Socorro Silva de. (org). In: *Anais da XVI Jornada de Estudos Lingüísticos – GELNE*, v. II, pp. 447-449. Fortaleza: Imprensa Universitária.