

# O ENSINO EXPLÍCITO E COMUNICATIVO DE PRONÚNCIA DE LE: CAMINHOS PARA A CONSCIÊNCIA FONÉTICO-FONOLÓGICA

Regina Ritter Lamprecht<sup>1</sup>

Carina Silva Fragozo<sup>2</sup>

## RESUMO

Apesar de a produção oral da língua estrangeira (LE) ser geralmente um dos principais objetivos dos aprendizes, o ensino de pronúncia parece ainda não ter papel definido em sala de aula. Este artigo demonstra a importância da explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo, possibilitando ao aprendiz a reflexão sobre as diferenças entre o sistema sonoro da LE e o da língua materna (LM) para que ele, posteriormente, seja capaz de manipular estes sons. Além disso, este trabalho apresenta uma revisão diacrônica sobre o papel do ensino de pronúncia nos principais métodos de ensino, demonstrando as contribuições da Abordagem Comunicativa para o ensino de pronúncia e verificando este ensino em três livros que se dizem comunicativos.

**Palavras-chave:** Aquisição de Língua Estrangeira. Consciência Fonético-fonológica. Instrução Explícita. Ensino Comunicativo.

## ABSTRACT

Despite the fact that learners usually consider oral production in the foreign language as their main objective, pronunciation teaching seems not to have a definite position in classrooms yet. This article demonstrates the importance of explicit instruction of the phonetic-phonological aspects of the target-language, which makes it possible for the learner to reflect on the differences between the sound system of the foreign language and that of the native language, so that he will be capable of manipulating these sounds afterward. Besides, this article presents a diachronic review about the role of pronunciation teaching in the main teaching methods, showing the contributions of the Communicative Approach to pronunciation teaching and analyzing it in three books which are considered communicative.

**Keywords:** Foreign Language Acquisition. Phonetic-Phonological Awareness. Explicit Instruction. Communicative Teaching.

<sup>1</sup>Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul desde 1990 e coordenadora do Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem - CEAAL. Atua na área da Lingüística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, pesquisando principalmente sobre os seguintes temas: aquisição fonológica, desvios fonológicos evolutivos, fonologia clínica, consciência fonológica e letramento, aquisição bilíngüe.

<sup>2</sup>Mestranda em Lingüística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tem como maiores interesses as áreas da Sociolinguística na interface com a Fonologia, bem como o estudo de Aquisição de Língua Inglesa. E-mail: cfragozo@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Aprendizes de línguas estrangeiras comumente têm como objetivo a habilidade de comunicar-se na língua-alvo de forma semelhante ao falar nativo. Sabemos, no entanto, que o aprendiz adulto pode ter conhecimentos avançados em sintaxe, semântica e pragmática, por exemplo, ainda sem ter dominado a pronúncia da língua-alvo. De fato, a boa pronúncia (isto é, aquela com pouco ou nenhum sotaque) é geralmente a última habilidade a ser desenvolvida, sendo que a maioria dos aprendizes nunca chega à pronúncia nativa. Selinker (1972) afirma que, em 95% dos casos, os aprendizes não conseguem chegar ao fim do processo da interlíngua, o que ele chama de *fossilização*. Apesar disso, é possível facilitar o processo de aquisição da pronúncia da língua-alvo, ajudando o aprendiz a perceber suas próprias dificuldades através de atividades que o façam refletir sobre os sistemas sonoros de sua língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE).

A seção 1 deste artigo demonstrará a importância da explicitação de aspectos fonético-fonológicos para a aquisição da pronúncia da língua-alvo. Discutiremos na seção 2 a relação entre o conhecimento implícito e o explícito, o que desencadeia uma análise sobre o papel do ensino de pronúncia na aula de LE. Na seção 3, portanto, faremos um panorama metodológico a partir do início do século XX, demonstrando a validade do ensino comunicativo. Apresentaremos na seção 3.1 as contribuições da Abordagem Comunicativa para o ensino de pronúncia, discutindo a importância da contextualização para uma aula mais significativa para o aluno. Salientamos que o fato de os exemplos apresentados neste artigo serem todos baseados na aquisição de inglês como LE não significa que os conceitos e as sugestões aqui apresentadas não possam ser aplicados ao ensino de outras línguas estrangeiras.

## 1 CONSCIÊNCIA DOS ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DA LE

Atualmente, o ensino de língua materna tem enfatizado a importância de atividades para o desenvolvimento da *consciência fonológica* em crianças, as quais exercem papel relevante na alfabetização em LM. Assim como em LM, é possível desenvolver atividades para o desenvolvimento de consciência dos aspectos fonético-fonológicos da língua estrangeira<sup>2</sup>. Entretanto, antes de discutirmos maneiras de contribuir para o desenvolvimento da consciência fonético-fonológica em língua estrangeira, é importante revisarmos o conceito de consciência fonológica em língua materna.

A consciência fonológica é a habilidade explícita e consciente de *refletir* sobre os sons da língua oral, caracterizando-se pela capacidade de segmentar a fala em unidades menores, isto é, a frase em palavras, a palavra em sílabas e a sílaba em fonemas (Bernardino Jr. et al. 2006). Além da reflexão sobre os sons da língua, a consciência fonológica engloba a capacidade de *manipular* estes sons, ou seja, a habilidade de adicionar, apagar e trocar sons, por exemplo (Alves, no prelo [a]). A consciência fonológica é, portanto, a capacidade metalingüística de pensar sobre a estrutura dos sons da língua, sendo expandida em diferentes *níveis* que se desenvolvem gradualmente.

Alves (no prelo [a]) explica que a primeira etapa do desenvolvimento de consciência fonológica em crianças é a sensibilidade às rimas de palavras, estimulada por cantigas e poemas, por exemplo. A segunda etapa é a consciência silábica, quando a criança demonstra-se capaz de segmentar a palavra em sílabas ou de juntar sílabas para formar uma palavra. O terceiro estágio seria a consciência das unidades intra-silábicas, ou seja, quando a criança é capaz de reconhecer rimas silábicas (como em *café* e *boné*, em contraste com a rima de palavra em *peteca* e *boneca*) e aliterações. A última etapa deste “*continuum* de complexidade” (Alves, no prelo [a]) é a consciência fonêmica, quando a criança passa a perceber que as sílabas podem ser segmentadas em unidades ainda menores, além de perceber os sons distintivos que constituem sua língua.

Assim como as crianças desenvolvem a consciência fonológica durante a aquisição de língua materna, aprendizes de línguas estrangeiras também são capazes de desenvolver esta habilidade na LE. Alves (no prelo [b]) explica que ter a consciência dos sons da LM representa uma vantagem na aquisição fonológica de LE, pois o aprendiz que é capaz de segmentar as palavras de sua LM em fonemas, por exemplo, provavelmente será capaz de fazer o mesmo na LE. Entretanto, esta vantagem não significa que o aprendiz com alto nível de consciência fonológica em LM presente, conseqüentemente, um alto nível em LE. É preciso que o aprendiz primeiramente perceba as diferenças entre o sistema sonoro de sua língua materna e da língua-alvo, para então ser capaz de manipular estes sons.

O desenvolvimento da consciência fonético-fonológica em LE assemelha-se ao processo em língua materna porque, assim como na LM, engloba as habilidades de reflexão e manipulação. Assim, o aprendiz deve primeiramente *refletir* sobre os sons que constituem a LE, comparando-o com o sistema sonoro da LM, para então poder *manipular* os sons da língua-alvo. Alves (no prelo [b]) acrescenta à habilidade da

<sup>2</sup> Neste caso utilizamos a expressão “fonético-fonológico” porque, como veremos a seguir, o aprendizado de uma língua estrangeira requer tanto a consciência dos sons distintivos da LE quanto de seus sons não distintivos.

reflexão a capacidade de avaliar a produção dos colegas e sua própria produção da língua-alvo como semelhante à produção nativa ou não. Deste modo, espera-se que o aprendiz saiba diferenciar o que faz parte do processo de interlíngua do que é realmente a produção adequada da LE, fenômeno chamado de *notice the gap*, isto é, perceber a distância entre a produção nativa e a estrangeira (R. Ellis 1993<sup>3</sup> apud Alves no prelo [b]).

Assim como na LM, os aprendizes de LE passam por diferentes etapas de consciência fonético-fonológica. Alves (no prelo [b]) aponta cinco níveis desta consciência em LE: *consciência dos padrões silábicos, das rimas, dos fonemas, dos alofones e dos sons não-distintivos na LM e distintivos na LE*.

A *consciência dos padrões silábicos da LE* é a etapa em que o aprendiz demonstra-se capaz de reconhecer e manipular os padrões fonotáticos da língua-alvo. Em outros termos, esta etapa representa a capacidade de o aprendiz julgar como possíveis ou impossíveis determinadas seqüências de sons da LE. Além disso, este nível de consciência engloba a capacidade de segmentar palavras em sílabas como, por exemplo, perceber que a palavra *have* (verbo 'ter') possui somente uma sílaba, e que a inserção de uma vogal epentética, além de gerar uma nova sílaba, resultará em outra palavra: *heavy* ('pesado').

A *consciência das rimas da LE* diz respeito à capacidade de reconhecer rimas na língua-alvo. Segundo Alves (no prelo [b]), na maioria das vezes os aprendizes reconhecem facilmente as rimas de palavras com relação grafema-fonema transparente<sup>4</sup>, como nas palavras *tract* e *fact*. Entretanto, eles apresentam dificuldades quando a relação grafema-fonema é opaca, como nas palavras *missed* [mst] e *list* [lst]. O autor sugere, então, que o professor explore a relação grafema-fonema, de modo a fazer com que os alunos percebam que esta nem sempre é transparente.

O terceiro nível apresentado por Alves (no prelo [b]) é a *consciência dos fonemas da LE*, isto é, quando o aprendiz percebe os sons distintivos na LE que não ocorrem na LM e que são, muitas vezes, produzidos como sons da língua materna. Deste modo, o aprendiz precisa perceber que o som inicial da palavra *thought* ['t] ('pensou', 'pensamento') é distintivo em inglês, apesar de não ser um fonema na língua portuguesa. Sendo assim, a produção de outro fonema como estratégia de reparo poderá resultar em outras palavras, como *fought* ['ft] ('brigou') e *sought* ['st] ('buscou', 'procurou'), o que pode causar mal-entendidos.

O quinto nível de consciência fonológica seria a

*consciência dos alofones da LE*, isto é, quando o aprendiz é capaz de perceber e manipular sons não-distintivos da LE (Alves no prelo [b]). São exemplos de alofones da língua inglesa a aspiração das plosivas, a glotalização do /t/ e o *flapping*, ou seja, a produção de um [ɾ] em vez de [t] em palavras como *cottage* e *pretty* no inglês americano (Avery & Ehrlich, 1996). Assim, entender que a produção de um [t] ou de um [ɾ] em palavras como *pretty* não implica mudança de significado, assim como a habilidade de produzir ambas as variedades, caracterizam a consciência dos alofones da LE.

A *consciência dos sons distintivos na LE e não-distintivos na LM* é fundamental, para que não haja mal-entendidos durante a comunicação. Um exemplo clássico são os sons [t] e [t̚] que, em português, não são distintivos (como em ['tia] e ['t̚ia]), mas em inglês formam pares mínimos como *cat* ['k t] e *catch* ['k t̚]. Similarmente, os sons [d] e [d̚] são alofones em português, mas são fonemas distintivos em inglês. Deste modo, se o aluno não estiver ciente desta distinção, ele poderá pronunciar a letra "d" do alfabeto como [di] em vez da forma correta [d̚i], causando confusão com a letra "g".

Com relação à ordem de manifestação destes níveis de consciência, Alves (no prelo [b]) explica que esta se dá de maneira semelhante ao processo em língua materna, ou seja, primeiramente os aspectos perceptualmente mais salientes, como os níveis silábico e intrassilábico, são desenvolvidos. Assim como na LM, a consciência fonêmica desenvolve-se posteriormente, sendo a consciência dos sons não-distintivos a última a se manifestar.

Percebe-se que a interface consciência fonológica/aquisição de LE ainda é muito pouco explorada no Brasil, sendo a maioria dos trabalhos em consciência fonológica focada nas contribuições de atividades em LM para a alfabetização de crianças. Alves (no prelo [b]) apresenta apenas um trabalho baseado nesta interface, o de Aquino e Zimmer (2005<sup>5</sup> apud Alves, no prelo [b]), no qual as autoras desenvolveram um instrumento para testar os níveis de consciência fonológica em aprendizes de inglês como LE.

Portanto, assim como é possível elaborarmos atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica em LM, podemos também propor atividades para o desenvolvimento desta capacidade em LE<sup>6</sup>. Para isso, é preciso que o professor leve o aluno a perceber as diferenças entre os dois sistemas sonoros, pois muitas vezes o aprendiz não consegue tirar suas próprias conclusões sozinho.

<sup>3</sup>ELLIS, Rod. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1993.

<sup>4</sup>Sistemas de escrita *transparente* caracterizam-se por uma relação grafema-fonema regular, ou seja, quando os fonemas são facilmente identificados pelas letras, como no português. Este tipo de sistema opõe-se a sistemas *opacos*, ou seja, quando os fonemas não possuem uma correspondência regular com os grafemas, como no inglês (Alves & Menna-Barreto 2008a).

<sup>5</sup>AQUINO, A.; ZIMMER, M. C. Consciência fonológica em inglês (L2) e a percepção da sílaba IN *SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino*, IV, 2005. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2005. No prelo.

<sup>6</sup>Para sugestões de atividades para o desenvolvimento de consciência fonético-fonológica em LE, ver Alves (no prelo [b]).

## 2 A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO IMPLÍCITO E O EXPLÍCITO

Vimos, na seção anterior, que os aprendizes passam por diferentes níveis de consciência fonético-fonológica, os quais se desenvolvem gradualmente. Apesar de ser possível que o aprendiz desenvolva sozinho estes diferentes níveis, destacamos o papel do professor em conduzir o aluno ao alcance destas etapas. Nesta seção discutiremos a importância da explicitação dos aspectos do sistema sonoro da língua-alvo para o desenvolvimento da consciência fonético-fonológica em LE.

N. Ellis (1997) diferencia o aprendizado implícito do explícito no sentido de que, no primeiro caso, a aprendizagem é um processo natural, sem operações conscientes, enquanto no segundo a aprendizagem ocorre de maneira consciente. Portanto, saber que a seqüência *ba* em português é mais comum que *bt* caracteriza um conhecimento implícito, algo que todo falante nativo é capaz de saber sem que alguém tenha de ensiná-lo. Por outro lado, aprender a multiplicar ou a usar o computador caracteriza um conhecimento explícito, no sentido de que o aprendiz precisa pensar *como* realizar tais tarefas.

Segundo a teoria chomskyana, todos os seres humanos possuem a capacidade inata de adquirir linguagem, assim como os pássaros possuem a capacidade inata de voar. Assim, sabemos que a aquisição de língua materna é um processo implícito e automático, onde não há necessidade de explicitação de regras. Ainda que um falante nativo de uma língua seja capaz de fazer perguntas, por exemplo, ele pode não saber explicar as regras gramaticais para a formação de uma sentença interrogativa. Portanto, este falante possui um *conhecimento implícito* de sua LM por saber como usá-la, mas não possui *conhecimento explícito* porque não sabe *sobre* os usos de sua língua. Por outro lado, o conhecimento explícito, de maneira isolada, não garante a capacidade de aplicar este conhecimento em situações reais (N. Ellis 1997). Por exemplo, de nada adianta alguém saber todas as regras sobre como andar de bicicleta, se esta pessoa não consegue equilibrar-se sobre ela. Similarmente, o conhecimento das regras formais de uma língua não garante que o aprendiz seja capaz de usá-la.

Com o objetivo de discutir se o conhecimento implícito e o explícito podem estar relacionados ou não, três hipóteses foram levantadas: a Hipótese da Não-

Interface, a da Interface Forte e a da Interface Fraca.

A Hipótese da Não-Interface, levantada por Krashen (1982<sup>7</sup> apud N. Ellis 1997), defende que não há nenhum tipo de relação entre estes dois tipos de conhecimento, pois eles caracterizam processos diferentes de aquisição. Para ele, apenas o conhecimento implícito é importante para a aquisição, pois o conhecimento explícito não contribui para situações de uso espontâneo. Assim, o conhecimento aprendido por meio de instrução do professor não será utilizado em situações fora da sala de aula, já que somente o que foi aprendido de maneira implícita poderá ser usado automaticamente.

A Hipótese da Interface Forte (Sharwood Smith 1981<sup>8</sup>, DeKeyser<sup>9</sup> 1997, 1998 apud Alves, no prelo [c]), por outro lado, defende que o conhecimento explícito exerce papel importante para o desenvolvimento do conhecimento implícito. Assim, quando os alunos são expostos a alguma regra nova, eles adquirem o conhecimento explícito, o qual poderá tornar-se implícito por meio de oportunidades de prática.

A partir destas duas hipóteses, uma terceira foi apresentada por R. Ellis (1993<sup>10</sup>) e N. Ellis (1994 apud Alves, no prelo [c]): a da Interface Fraca. Para os autores, o conhecimento explícito aprendido em sala de aula pode contribuir para o uso em situações naturais. Entretanto, não há uma transferência direta do conhecimento explícito para o implícito, pois o conhecimento explícito funciona como um *facilitador* no aprendizado de uma LE. Deste modo, a explicitação de um aspecto em sala de aula pode fazer com que o aluno passe a perceber este aspecto durante o *input* lingüístico, a ponto de tornar este conhecimento implícito. Além disso, o conhecimento explícito ajuda o aluno a perceber as diferenças entre o seu falar e o do nativo, reduzindo os efeitos de uma possível transferência lingüística.

A discussão sobre as três hipóteses acima nos leva a refletir sobre as possibilidades do ensino de pronúncia. Não há dúvidas de que a instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos da LE contribua para a produção lingüística, mas muitos professores não sabem como fazer com que o aluno aplique o conhecimento adquirido em sala de aula a ponto de torná-lo automático. Veremos, na seção a seguir, as tendências do ensino de pronúncia nos principais métodos de ensino de LE, procurando relacionar os diferentes tipos de

<sup>7</sup>KRASHEN, S. *Principles and Practice in second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

<sup>8</sup>SHARWOOD-SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, v. 2, p. 159-169, 1981.

<sup>9</sup>DeKEYSER, R. Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p. 195-221, jun, 1997.

\_\_\_\_\_. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, Catherine J.; WILLIAMS, Jessica. *Focus on form in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

<sup>10</sup>ELLIS, R. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1993.

ELLIS, N. Implicit and Explicit Language learning – An Overview. In: ELLIS, Nick. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego: Academic Press, 1994.



conhecimento discutidos nesta seção com o tipo de instrução adotada.

### 3 O PAPEL DO ENSINO DE PRONÚNCIA EM UMA VISÃO DIACRÔNICA

Ao contrário do ensino de gramática e de vocabulário, que há muito tempo tem sido discutido, o ensino de pronúncia começou a ser estudado somente no início do século 20, o que pode explicar o fato de que muitos professores ainda tenham dúvidas sobre como ensinar a pronúncia da LE. A partir da discussão da seção anterior sobre os diferentes tipos de conhecimento, é possível analisarmos como o ensino de pronúncia é visto nos principais métodos de ensino de língua estrangeira, questionando o papel da instrução implícita e explícita.

Historicamente, segundo Celce-Murcia et. al (1996), pode-se destacar dois tipos de abordagem para o ensino de pronúncia: uma abordagem intuitivo-imitativa, a qual foi usada até o fim do século 19, e uma analítico-lingüística, que surgiu para complementar a abordagem anterior. A abordagem intuitivo-imitativa tem como foco a habilidade do aprendiz de ouvir e imitar o ritmo e os sons da língua-alvo, sem nenhum tipo de interferência explícita. Por outro lado, a abordagem analítico-lingüística faz uso de recursos como o alfabeto fonético, descrições articulatórias e exercícios de comparação com a língua materna, demonstrando explicitamente aspectos do sistema sonoro da língua-alvo.

Atualmente, sabemos que a abordagem predominante é a *comunicativa*, que surgiu nos anos 80 a partir da insatisfação de lingüistas e professores com relação a métodos anteriores. Antes de falarmos sobre a Abordagem Comunicativa, contudo, faremos um breve panorama metodológico dos principais métodos de ensino, desde o século 19 até os dias de hoje, para entendermos as contribuições do ensino comunicativo.

Conforme o que foi dito acima, o ensino de pronúncia só passou a ser estudado no fim do século 19, sendo que, em métodos anteriores, como o *Grammar-Translation Method*, a pronúncia era um aspecto irrelevante. Portanto, demonstraremos a seguir apenas os métodos nos quais o ensino de pronúncia exerce algum papel.

No Método Direto (*Direct Method*), que surgiu no início do século 20, a pronúncia era ensinada intuitivamente, tendo como modelo a maneira com que as crianças adquirem a língua materna. Assim, os alunos apenas imitavam um modelo, que poderia ser o professor ou uma gravação, sem nenhuma instrução

explícita. Este método inspirou o surgimento de métodos como o *Total Physical Response* (Asher 1977<sup>11</sup> apud Celce-Murcia et. al 1996) e o *Natural Approach* (Krashen & Terrell 1983<sup>12</sup> apud Celce-Murcia et. al 1996). Fazendo uma conexão com os dois tipos de conhecimento apresentados na seção anterior (implícito e explícito), observa-se que os seguidores deste tipo de abordagem acreditam na Hipótese da Não-Interface, a qual defende que o ensino explícito não poderá ser convertido em conhecimento implícito. Acredita-se, portanto, que a instrução explícita de pronúncia não exerce nenhum papel, pois apenas o aprendizado intuitivo da língua poderá levar ao conhecimento implícito.

Na década de 1880, ocorreu o Movimento de Reforma (*Reform Movement*), o qual foi bastante significativo pelo fato de ter resultado na criação do Alfabeto Fonético Internacional (IPA), utilizado até hoje para a transcrição dos sons das línguas do mundo. A partir de então, o ensino de pronúncia passou a ocupar um espaço maior no ensino de línguas, inspirando, anos mais tarde, o surgimento do Método Audiolingual (*Audiolingual Method*).

O Método Audiolingual, que surgiu entre os anos de 1940 e 1950, tem como foco a prática de exercícios de repetição (*drills*), nos quais a pronúncia correta é o objetivo central. Neste método a pronúncia é ensinada explicitamente desde os níveis mais básicos com o auxílio de recursos como o IPA, não havendo muita preocupação com o conteúdo, e sim com a manipulação da língua (Brown 2001). Este método foi muito popular e é aplicado ainda hoje em determinados cursos de línguas, possuindo muitos adeptos. Apesar da possibilidade de trazer bons resultados no que diz respeito à pronúncia, acredita-se que este método não desenvolve habilidades importantes nos alunos, como a reflexão e a comunicação. Pode-se dizer, portanto, que o Método Audiolingual foi desenvolvido com base na Hipótese da Interface Forte, pois defende que a instrução explícita é determinante para o desenvolvimento do conhecimento implícito.

Nos anos 60, com o surgimento da Abordagem Cognitiva, influenciada por Chomsky, a pronúncia passou a perder importância no ensino de línguas. Os cognitivistas acreditavam que o ensino de gramática e de vocabulário deveria ser o foco das aulas de LE, pois a pronúncia nativa jamais poderia ser alcançada por não ser uma habilidade possível de ser ensinada.

Dois métodos surgiram nos anos 70: o *Silent Way* e o *Community Language Learning*. O *Silent Way* assemelha-se ao Método Audiolingual no que concerne à ênfase no ensino de pronúncia, mas se distingue pelo fato de os alunos aprenderem os sons da língua sem o

<sup>11</sup>ASHER, J. *Learning another language through actions: The complete teacher's guide-book*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1977.

<sup>12</sup>KRASHEN, S & TERRELL, T.D. *The Natural Approach*. Hayward, CA: Alemany Press, 1983.

auxílio do IPA ou qualquer outro tipo de instrução explícita. Assim, o professor mantém-se calado na maior parte do tempo, fazendo gestos para que os alunos saibam o que devem fazer. No *Community Language Learning*, os alunos atuam como colaboradores do professor, ajudando a escolher os aspectos da língua que eles gostariam de aprender. Em uma aula baseada neste método, os alunos dispõem-se em círculo e o professor pergunta a um deles na língua materna o que ele gostaria de dizer na língua-alvo e ainda não sabe. Após o aluno dizer a frase na língua materna, o professor a traduz para a LE e a reproduz para a classe. O aluno, então, a repete até conseguir pronunciá-la fluentemente.

Tanto o *Silent Way* quanto o *Community Language Teaching* são interessantes porque o sucesso dos alunos depende deles próprios, o que desenvolve um sentimento de responsabilidade sobre o próprio aprendizado (Seidhofer 2001). Entretanto, foi apenas com o surgimento da Abordagem Comunicativa que a relação forma-conteúdo passou a ser explorada de maneira mais coerente. Veremos, na seção a seguir, por que esta abordagem mantém-se predominante até os dias hoje.

### 3.1 O ENSINO COMUNICATIVO DE PRONÚNCIA E A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

Vimos que, historicamente, o ensino de pronúncia de LE apresenta-se em tendências pendulares. O pêndulo vai desde o extremo da exclusão do ensino explícito de pronúncia, como no Método Direto e na Abordagem Cognitiva, até o outro extremo, caracterizado pelo exagero pela busca da acurácia sem considerar-se a comunicação entre os alunos, como o Método Audiolingual e o *Silent Way*.

A Abordagem Comunicativa surgiu nos anos 80 para tentar posicionar este pêndulo entre os dois extremos, equilibrando a instrução explícita com oportunidades de comunicação. Esta abordagem tem como foco o uso funcional e autêntico da língua, e não a repetição de frases ensaiadas como no Método Audiolingual. Além disso, há uma predominância da fluência sobre a acurácia, pois o objetivo central nesta abordagem é envolver o aluno no aspecto comunicativo da aula.

A preocupação em tornar a aula contextualizada e significativa para o aluno estimulou o surgimento de diferentes mitos sobre esta abordagem. O mais comum deles, citado por Finger ([2006?]), é a crença de que o ensino comunicativo caracteriza-se pelo foco exclusivo no significado. De fato, o início desta abordagem foi marcado pela exclusão de qualquer tipo de instrução explícita, mas hoje em dia este pensamento não mais procede, porque o objetivo atual do ensino comunicativo

não é excluir a forma, e sim incluir a comunicação. Acredita-se que a explicitação de aspectos lingüísticos é fundamental para que o aluno seja capaz de notar estes aspectos no *input* lingüístico, assim como vimos na Hipótese da Interface Fraca.

Para Celce-Murcia et. al (1996), o diferencial do ensino de pronúncia na Abordagem Comunicativa é que, ao contrário de outros métodos, esta abordagem preocupa-se em ensinar primeiramente aspectos supra-segmentais da língua, ou seja, elementos maiores do que um som isolado (acentuação, entonação, ritmo, etc.), em vez do ensino de aspectos segmentais (fonema, alofone). De fato, pesquisas como a de Cruz (2005<sup>13</sup> apud Alves & Menna-Barreto, no prelo [b]) apontam que a utilização errônea de aspectos supra-segmentais gera muito mais mal-entendidos do que a má utilização de aspectos segmentais. Por exemplo, a produção de [i:] em vez de [ ] numa frase como *I live in Brazil* não causará confusão com a palavra *leave* porque o contexto semântico proporciona o entendimento da sentença. Entretanto, a resposta de uma frase como *Where did he go?* dependerá do tipo de entonação empregado: a entonação crescente passará a idéia de surpresa, enquanto a decrescente caracteriza o desejo de resposta.

Com relação ao ensino de pronúncia em livros didáticos, Alves & Menna-Barreto (no prelo [b]) dizem que, apesar de muitos deles se dizerem comunicativos, estes acabam apresentando apenas exercícios baseados na repetição de frases e diálogos artificiais. Com base nesta afirmação, verificamos o espaço destinado à pronúncia em três livros didáticos de inglês como LE que se dizem comunicativos, os quais serão chamados de *Livro 1* (2006), *Livro 2* (2004) e *Livro 3* (2006). Analisamos somente o nível básico de cada livro, para verificar se eles partem do nível segmental ou do supra-segmental.

O Livro 1 apresenta diversos tipos de exercícios de pronúncia, os quais partem do nível supra-segmental. O livro segue o padrão de, a cada unidade, apresentar um pequeno espaço destinado à pronúncia; outro destinado à gramática; outro, ao vocabulário. O Livro 2, por outro lado, parte do nível do segmento, apresentando primeiramente os fonemas do alfabeto e depois diversos exercícios no nível do fonema. Apenas na última unidade um é proposto um exercício no nível supra-segmental baseado no acento na palavra e na frase, o que demonstra o caráter tradicional desta edição. Assim como no Livro 1, o Livro 3 parte do nível supra-segmental para o segmental. O primeiro exercício de pronúncia proposto por este livro é de entonação em perguntas, o que demonstra a preocupação dos autores em evitar confusões nas respostas.

<sup>13</sup>CRUZ, N. C. Minimal pairs: are they suitable to illustrate meaning confusion derived from mispronunciation in Brazilian learners' English? *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 171-180, dez, 2005.

Percebe-se que os três livros analisados são comunicativos no sentido de serem uma tentativa de relacionar os assuntos dos textos e da gramática apresentada na unidade com o ensino de pronúncia. Por exemplo, em uma unidade sobre as preferências pessoais, em que se ensinam perguntas como *I like coffee, but she likes milk*, a pronúncia do 's' da terceira pessoa do singular é ensinada (esta pode ser [s], [z] ou [iz], dependendo do contexto precedente).

Entretanto, com relação ao tipo de exercício, muitos ainda são baseados em "ouça e repita", que caracterizam métodos tradicionais, como o Audiolingual. Jones (1997) afirma que, apesar de o foco do ensino de LE ter mudado através dos anos, os materiais didáticos de pronúncia ainda enfatizam esta prática, tornando o ensino de pronúncia atrasado em comparação ao de outras habilidades. De fato, exercícios de repetição e imitação descontextualizados não fazem sentido em uma aula comunicativa, mas é possível que esta prática tenha permanecido nos materiais comunicativos em razão da importância do treino articulatório na produção de sons da LE. Acreditamos, por conseguinte, que o ensino de pronúncia não deva abolir a prática de exercícios de repetição, desde que estes estejam contextualizados com o assunto da aula e que não sejam o método central, caracterizando apenas *uma* das maneiras de se praticar a pronúncia.

Portanto, o professor primeiramente deve proporcionar ao aluno oportunidades de praticar os aspectos supra-segmentais da língua-alvo, pois, além de esta prática gerar resultados mais imediatos, é de extrema importância para evitar mal-entendidos. Conforme o aluno aprende as noções básicas de entoação, acento e ritmo, o professor pode propor atividades no nível segmental, contribuindo para a melhora da inteligibilidade e da comunicação através da explicitação contextualizada dos aspectos fonético-fonológicos da LE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos, ao longo deste artigo, a importância da explicitação dos aspectos do sistema sonoro da língua-alvo para o desenvolvimento da consciência fonético-fonológica em LE, a qual engloba a capacidade de reflexão e de manipulação dos sons da língua-alvo. A reflexão, portanto, se dá no sentido de contrastar as diferenças entre o sistema sonoro da LE com o da LM, fazendo com que o aprendiz compare sua própria produção, assim como a de seus colegas, com a produção nativa. Posteriormente, o aluno desenvolverá a habilidade de manipular os sons da LE, sendo capaz de adicionar, trocar e inserir sons, por exemplo.

Verificamos, na análise de três livros didáticos comunicativos, que, apesar de haver uma tentativa de relacionar assuntos, os exercícios de pronúncia são muitas vezes baseados na prática tradicional de "ouça e repita". Discutimos, então, que não há problemas em propor tais atividades devido à necessidade de treino

articulatório na produção de determinados sons, desde que este não seja o único tipo de atividade proposto em sala de aula.

A eficácia da instrução explícita na aquisição de LE foi comprovada em pesquisas como a de Alves (2003), Loose (2006) e Norris e Ortega (2001), o que demonstra a importância de ajudar o aluno a reconhecer suas próprias dificuldades. Portanto, o equilíbrio entre forma e conteúdo proposto pela Abordagem Comunicativa é bastante válido, tanto para que o aluno seja capaz de refletir explicitamente sobre o sistema fonético-fonológico da LE quanto para que ele veja a prática de pronúncia como um aspecto integrado ao conteúdo proposto em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AVERY, P. & EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. 5ª ed. Oxford Handbooks for Language Teachers: Oxford University Press, 1996.
- ALVES, Ubiratã K. O que é consciência fonológica. Em LAMPRECHT, Regina et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre, EDIPUCRS, no prelo [a].
- \_\_\_\_\_. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. Em LAMPRECHT, Regina et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre, EDIPUCRS, no prelo [b].
- \_\_\_\_\_. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa. Em LAMPRECHT, Regina et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre, EDIPUCRS, no prelo [c].
- \_\_\_\_\_. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade**. Pelotas. Dissertação de mestrado. UCPel, 2003.
- ALVES, Ubiratã K.; MENNA-BARRETO, Fernanda. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. Em LAMPRECHT, Regina et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre, EDIPUCRS, no prelo [a].
- \_\_\_\_\_. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. Em LAMPRECHT, Regina et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**, Porto Alegre. EDIPUCRS, no prelo [b].
- BERNARDINO JR., J.A., FREITAS, F., SOUZA, D. MARANHE, E.; BANDINI, H. H. Aquisição de Leitura e

escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.12, n.3 Marília Set/Dez, 2006.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy**. 2ª ed. Longman, 2001.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. & GOODWIN, J. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge University Press: CUP, 1996.

ELLIS, Nick. **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Academic Press, Harcourt Brace & Company, 1997.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. 1ª ed. 1985, Oxford, 1999.

FINGER, Ingrid. **A instrução explícita na L2 sob uma perspectiva cognitiva**. Disponível em: [http://www.sinprors.org.br/Ingrid\\_Finger.pdf](http://www.sinprors.org.br/Ingrid_Finger.pdf). Acesso em: set. 08.

JONES, R. Beyond. "Listen and Repeat": Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. **System**, v. 25, p. 103-112, 1997.

LOOSE, Roberta. **O papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol por falantes de português**. Pelotas. Dissertação de mestrado. UCPel, 2006.

NORRIS, John; ORTEGA, Lourdes. Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. In: ELLIS, Rod (ed.). **Form-focused instruction and second language learning**. Blackwell Publishers, 2001.

SEIDLHOFER, B. Pronunciation. In: CARTER, R. & NUNAN, D. **The Cambridge Guide to teaching English to Speakers of other Languages**. Cambridge University Press: CUP, 2001.