

PRONÚNCIA EM LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENGLISH LANGUAGE PRONUNCIATION: PERCEPTION OF STUDENTS LANGUAGE GRADUATION

Clarita Gonçalves de Camargo¹
Isabel Cristina Vollet Marson²

Resumo: Este estudo busca verificar a percepção de alunos em formação inicial do curso de Letras sobre aspectos relacionados à pronúncia em língua inglesa. Para coleta dos dados, um questionário contendo dez questões de múltipla escolha foi aplicado a 51 alunos estudantes de diferentes períodos do curso. Os resultados mostraram que o ensino da pronúncia é percebido como importante para a formação do professor e que, embora os alunos consideram que há diferentes variáveis num contexto comunicativo, ainda existe um modelo padrão a ser seguido.

Palavra Chave: Pronúncia. Língua inglesa. Percepção.

Abstract: This study tries to verify the perception of students in initial formation of the course of Letters on aspects related to the pronunciation in English language. For data collection a questionnaire containing ten multiple choice questions was applied to 51 students studying in different periods of the course. The results showed that pronunciation teaching is perceived as important for teacher training and that although students consider that there are different variables in a communicative context, there is still a standard model to follow.

Keywords: Pronunciation. English language. Perception

Introdução

Na atualidade, os estudos relacionados à pronúncia em língua inglesa têm perpassado por olhar a oralidade numa esfera global, em que as características de falantes de diversas nacionalidades têm impactado na forma de ensinar essa língua. Nessa perspectiva, a pronúncia não é mais enfatizada ao modelo padrão, mas sim flexível ao dar conta da inteligibilidade que envolve indivíduos de diversas origens. Isso, de alguma forma, traz novos olhares para o ensino formal na sala de aula, pois as concepções de ensino padronizado ao nativo não dão mais conta de representar essa nova realidade. Atuais concepções, segundo Bordini e Gimenez (2014), surgem da necessidade em perceber como a expansão linguística relacionado ao uso da língua vem assumindo novos

¹ Aluna de doutorado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e bolsista pela CAPES. E-mail: clarita_camargo@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e doutoranda da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Departamento de Línguas estrangeira. E-mail: isabelvollet@gmail.com

papéis. No entanto, será que os alunos de Letras e futuros professores têm percebido essas mudanças? Como a pronúncia tem sido compreendida por eles? Há perspectiva da pronúncia orientada pelo conceito de língua franca? Essa investigação busca levantar o papel da pronúncia no contexto de formação inicial de professores, já que muitas de suas percepções podem sofrer influência pelo próprio contexto de ensino.

Abordagens no ensino da pronúncia em língua estrangeira (LE)

O ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua não é muito enfatizado em contexto de formação de professores (ALBINI; KLUGE, 2011). Segundo as autoras, muitos professores não têm formação necessária na graduação para trabalhar posteriormente com a pronúncia, dificultando atribuir atenção a esse componente da língua. O que se pode perceber é o ensino de alguns procedimentos didáticos e pedagógicos que enfatizam a percepção do som, como, por exemplo, a repetição para fixação da entonação, as atividades de ouvir e perceber os pares mínimos e sentenças e a exposição fonética do sistema linguístico, procedimentos encontrados em contexto de ensino, mas sem muito embasamento dos conhecimentos necessários da área. Além disso, muitos professores não conseguem ensinar a pronúncia de forma reflexiva e que possa contemplar a diversidade de usuários da língua, acabando se espelhando com um único padrão voltado ao nativo. Esse modelo segue orientado desde a abordagem direta, que, no final do século XIX, orientava ao uso do Alfabeto Fonético Interacional (IPA), apresentando símbolos que representavam os sons da língua inglesa e funcionando como uma amostragem para sala de aula. Essa abordagem vinha de uma perspectiva de que o processo de aquisição que ocorre em língua materna é o mesmo em língua estrangeira, isto é, primeiro aprende-se a ouvir e falar para depois engajar com outras habilidades linguísticas, colocando a oralidade em foco, mas com intuito de representar uma amostra ideal a ser seguida.

Com a vinda da abordagem audiolingual houve também o enfoque à oralidade, mas com o ensino de recortes da língua para a prática de repetição, os chamados *drills*, que usam a oralidade como parte inicial para o aprendizado. Segundo Leffa (1988), o aluno deveria aprender a ouvir e falar antes de aprender outras habilidades linguísticas, mas isso por meio da prática mecanicista, orientada pela teoria cognitivista de aprendizagem de Skinner e pela concepção behaviorista de língua de Bloomfield. Nessa época, a pronúncia tinha papel importante para o aprendizado, embora o conceito referisse-se que “a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles

deveriam dizer” (LEFFA, 1988, p. 13), trazendo mais um marco no espelho da pronúncia ideal.

Com a vinda da abordagem comunicativa, a oralidade também apresentava grande destaque nas salas de aula porque o ensino comunicativo focava em desenvolver amostras reais de situações comunicativas (ALMEIDA, FILHO, 1998). Nessa abordagem, a pronúncia permanece em seu caráter padrão, com treino de sons, entonação, acentuação, entre outros, como forma de tentar garantir inteligibilidade, porém com menos preocupação com a pronúncia perfeita. A fluência passa a ter maior importância do que a *acurácia*, já que o objetivo é o engajamento significativo entre os indivíduos (BROWN, 2001), ou seja, entende-se que há outros recursos responsáveis pelo entendimento da mensagem e que a obtenção de certa precisão fonética da língua ao modelo padrão não é tão necessária à comunicação. Por sua vez, a língua começa a assumir um caráter mais global do ensino de línguas que, a partir da década de 90 e, mais enfaticamente, nos anos de 2000, surgiu do conceito de língua franca, a ganhar outras formas de percepção da pronúncia não ancorada a um único falante (JENKINS, 2000). No Brasil, encontram-se pesquisas mais recentes, como a de Assis-Peterson; Cox (2007) e Moita Lopes (2008) que trazem boas discussões sobre o ensino da língua numa esfera global, em que a pronúncia na abordagem comunicativista ganhava menos destaque ao privilegiar apenas um único exemplar. Vejamos:

As atividades de pronúncia, na sala de aula, deveriam privilegiar muito mais a entonação, o ritmo e a fala concatenada, ao invés da exatidão de sons isolados, fossem eles vocálicos e/ou consonantais. Em decorrência dessa mudança, o conceito de “erro” passou por uma releitura e aquilo que anteriormente era considerado “errado”, seria abordado com mais tolerância (BARBOSA, 2011, p. 84)

É importante observar que a pronúncia passou a ser vista não como um problema para comunicação, já que a preocupação com fatores culturais e sociais são vistos com maior atenção do que as questões de interação discursiva. Os conflitos relacionados ao poder que essa língua exerce na sociedade também faz parte dos estudos que levantam questões problemática no âmbito político e social, relacionado ao poder como forma de domínio e exclusão. Esse poder leva a estigmatizar certos usos da oralidade, o que influencia em muitos espaços de ensino:

É raro dissociar globalização de expansão da língua inglesa, ainda que as abordagens a esse respeito sejam igualmente divergentes. Essa diversidade de abordagens e opiniões tem como resultado discursos não só contrastantes, mas

conflitantes, que exercem uma grande influência sobre professores e professoras de língua inglesa. (ZACCHI, 2006, p.9-10)

Percebe-se no discurso acima que a globalização traz a hegemonia de alguns países, o que acaba influenciado a sociedade. No caso da língua inglesa, esse domínio atinge ideologias sobre conceitos de língua que afetam o modo de ensinar do professor, o que, de certa forma, e em muitos contextos, faz a aprendizagem carregar certa noção ideológica de imperialismo linguístico.

Perspectivas de aprendizagem diante das diversas nomenclaturas para o ensino do inglês

O ensino do inglês vem passando por diferentes nomenclaturas e concepções de língua e aprendizagem. Vejamos:

O inglês vem sendo estudado a partir de diversas perspectivas: como língua nativa (ENL – English as a Native Language), falada nos países do chamado Círculo Interno como segunda língua (ESL – English as Second Language), em países do Círculo Externo como língua estrangeira (EFL – English as a Foreign Language), em países do Círculo em Expansão como uma língua policêntrica, desenvolvendo diversas variedades, como é o caso dos World Englishes (WE), e como uma língua franca global (ELF – English as a Lingua Franca). (BORDINI; GIMENEZ, 2014, p.12)

Entende-se que essas nomenclaturas partem de diferentes maneiras de perceber o inglês. A língua enquanto nativa (ENL) considera modelo os falantes de países da língua mãe, que é o caso dos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Irlanda, entre outros. O inglês como segunda língua (ESL) envolve os falantes do inglês que têm uma outra língua como materna, como é o caso da Índia e Nigéria. Já o inglês como língua estrangeira (EFL) atende a países que aprendem inglês fora do país de origem, como é o caso do Brasil, Argentina, etc. Com a expansão do inglês, outra nomenclatura foi introduzida a suprir a necessidade de dar conta do fenômeno de globalização que aproxima falantes de muitas nacionalidades, trazendo a nova terminologia (ILF), que busca ir ao encontro de que não há um único dono da língua, já que não há um referencial a ser seguido, considerando que pode haver marcas linguística da língua nativa na produção da língua alvo (JEANKINS, 2000).

É de conhecimento geral que o contexto de aprendizagem de línguas, no Brasil, sempre se espelhou na pronúncia de prestígio, mas é importante reconhecer que há outras variantes que devem ser consideradas no processo de aprendizagem, uma vez que pode-se dizer que o contato com a língua ocorre muito mais com falantes de outras

nacionalidades. Nessa vertente, Jenkins (2000) defende que o inglês deve ser aprendido com a função dar conta das relações internacionais que abrange diferentes contextos onde o inglês é usado. Assim, preparar os cidadãos para lidar com as diferentes formas de expressar o inglês faz parte desse novo conceito de língua:

[...] os falantes precisam ser capazes de se adaptar e ajustar sua fala para torná-la mais compreensível [...], aceitável para determinados interlocutores em particular [...] precisam desenvolver uma maior tolerância (em ambos os sentidos) de diferença, e a capacidade de adaptar e ajustar suas expectativas de acordo com o interlocutor³. (JENKINS, 2000, p.21)

A autora defende que os indivíduos precisam se conscientizar de que a variação é uma necessidade, e não como uma condição, pois não é possível que uma língua se comporte de uma única maneira, principalmente entre falantes de língua estrangeira que recebem influência de sua primeira língua:

[...] isso significa reconsiderar a questão em relação ao contexto mais amplo das normas fonológicas internacionais, em vez de continuar enfocando de forma restrita, e muitas vezes obsessivamente, as normas de uma minoria de falantes⁴ (JENKINS, 2000, p.28)

Muito se tem discutido, recentemente, acerca de como é importante o tratamento do ensino da pronúncia em contextos de formação de professor, no sentido de proporcionar maior esclarecimentos sobre aspectos de inteligibilidade nos contextos comunicativos que abrangem uma dimensão social.

A discussão do ILF, portanto, se pauta por diversas perspectivas. A expansão da língua inglesa no mundo é parte da contextualização de seu uso, que não pode ser compreendida senão no quadro da globalização enquanto fenômeno econômico, político e cultural. (BORDINI, GIMENEZ, 2014, p. 13)

Além disso, encontram-se discussões de que a pronúncia carrega certa identidade linguística que não pode ser apagada por considerar apenas uma única nação, já que não há um proprietário exclusivo (CRYSTAL, 2003). Decorrente dessa posição, o ensino da oralidade, que envolve as habilidades de compreensão e produção oral, compartilham da interação no uso da língua, embora ambas possuem suas diferentes características, elas estão inseridas no modelo de insumo que traz aspectos da oralidade que devam

³ [...] speakers need to be able to adapt and adjust their speech to make it more comprehensible [...], acceptable to particular interlocutors in particular setting [...] need to develop a greater tolerance (in both senses) of difference, and the ability to adapt and adjust their expectations according to interlocutor

⁴ [...]this means reconsidering the issue in relation to the wider context of international phonological norms, rather than continuing to focus narrowly, and often obsessively, on the norms of a minority of speaker

familiarizar-se com os padrões socioculturais que envolvem os falantes e que influenciam nos modos de como se constituem o discurso. Esse discurso envolve também os padrões sociais que são negociados durante a prática conversacional e que são interpretados pelos interlocutores para que a comunicação seja bem-sucedida (RICHARDS, 2015).

Metodologia

Este estudo contou com a participação de alunos de graduação em Letras – Português/Inglês – de duas Universidades públicas no Paraná. Entre esses alunos, 20 deles estão no primeiro período, 16 no segundo e 15 no quarto e último período, totalizando 51 informantes. Para coleta de dados foi elaborado um questionário de múltipla escolha contendo 10 perguntas, elencadas com diferentes tipos de marcação, a ser apresentado na análise dos dados. O questionário seguiu o modelo de pesquisa *Survey*, contendo um questionário de perguntas de múltipla escolha (BABBIE, 2001)

Análise dos dados

No levantamento da primeira questão: *Como é/foi ensinada a pronúncia por parte dos professores?*, havia 4 opções de resposta: (a) muito bem ensinada; (b) bem ensinada; (c) pouco ensinada; e (d) muito pouco ensinada. Dos alunos que participaram da pesquisa, 20 deles assinalaram entre as duas primeiras opções e 26 entre as duas últimas, denotando que ainda falta, por parte das instituições, maior atenção ao ensino da pronúncia. Isso também se justifica pelas respostas dada pergunta 2: *“Você acha importante o ensino da pronúncia na graduação?”*, em que 42 alunos assinalaram “achar muito importante esse ensino” nas aulas de inglês e 9 deles “parcialmente importante”, sendo que nenhum assinalou que não era importante. Para Hedge (2002), alguns alunos acham importante o ensino da pronúncia como fator que pode facilitar a compreensão do discurso oral. Porém, isso nem sempre ocorre devido às outras demandas de complexidade envolvidas no ensino dessa habilidade, que, segundo Rost (2011), envolve aspectos cognitivos de maior dificuldade.

No levantamento da questão *“Quais tipos de dificuldades você apresenta em relação à pronúncia?”* havia 5 possíveis tipos de marcações de fatores causadores de problemas na produção oral relacionados a: (vogais, consoantes, entonação, ritmo) e a última opção “não tenho dificuldades”. Buscava-se verificar, nessa questão, quais eram os possíveis problemas que os alunos têm com a pronúncia. Dos participantes, 14 deles assinalaram que tinham dificuldades em relação às vogais; 10 com o ritmo e 27 com a

entonação, sendo nenhum com vogais, mostrando que há divergência entre os motivos de complexidade desses alunos. Percebeu-se também que nenhum discente assinalou que não tivesse dificuldade, denotando que suas percepções sobre a pronúncia é a de que há complexidade. Essas afirmações influenciam na forma como o aluno percebe seu desempenho, pois na questão 4, que questionava como o aluno descrevia sua pronúncia, 14 deles marcaram que “era boa, mas precisava melhorar”, 13 marcaram “ruim” e 27 “muito ruim”, sendo que nenhum assinalou que era “boa”. Isso denota que os alunos percebem que há um ideal de pronúncia que não condiz com seus desempenhos, colocando a percepção da língua ainda condicionada ao modelo ideal. Para Scaramucci (2000), a proficiência não deve fundamentar-se no falante nativo, mas sim no propósito das situações discursivas, já que, para a autora, essas situações variam de contexto conforme o propósito do indivíduo na sociedade.

Na tentativa de levantar suas percepções sobre o que é ter uma boa pronúncia, elencou-se a seguinte questão: “*Você acha que existe uma única pronúncia correta?*”. Para essa questão, 16 assinalaram que deveria ser similar a um nativo ou que eles pudessem entender, e 35 defenderam a preocupação de inteligibilidade com falantes de todas as nacionalidades. Essas respostas demonstram que a maioria dos alunos percebe a influência do inglês numa esfera mais global, mas quando se trata de suas produções orais ainda há marcas de uma variante de prestígio, já que, na questão “*Qual é a melhor forma de melhorar a pronúncia?*”, houve 28 que assinalaram o contato com o nativo, 19 com outros falantes de inglês de outras nacionalidades, 2 com a prática de ensino da sala de aula e 2 por correção externa. Verifica-se que embora a pronúncia seja percebida numa relação menos estereotipada, ainda a maioria dos alunos, quando expostos a aprendizagem, têm preferência em foco do (*Standard English*) dos falantes nativos. Kumaravadivelu (2006) menciona que há a preocupação do indivíduo no domínio do idioma pela precisão do nativo, fenômeno chamado de americanização, e que vem de influências históricas e socioculturais dominadas pelo poder de países dominantes. É preciso alertar os alunos acerca dos muitos repertórios linguísticos com diferentes formas fonológicas presentes no contexto do uso do inglês (JEANKINS, 2006), para que o aluno não seja surpreendido quando exposto às inúmeras esferas sociais.

Ao levantar os dados da questão “*Você acha que há uma pronúncia correta?*”, 30 dos informantes marcaram na opção “sim, aquela próxima do falante nativo”; 15 assinalaram que “sim, mas não necessariamente do nativo”; e 6 que “não, por haver diversas outras formas de falar”. Essas respostas mostram que os alunos buscam uma

forma padronizada provinda de um possível *status* a padrões a serem seguidos ao longo da história do ensino de inglês.

Na tentativa de levantar o olhar para o ensino da pronúncia voltando-se ao contexto pedagógico, foi questionado se o ensino da pronúncia é importante para a formação do futuro professor. Os resultados mostraram que 21 assinalaram achar “importante ter uma disciplina separada” a esse ensino, enquanto 30 marcaram que “deveria ser ensinado nas aulas de inglês”, demonstrando que o ensino da fonética e fonologia são importantes para a formação do futuro professor. No entanto, quando foi questionado sobre o que eles consideram o mais importante para formar um bom professor, 12 marcaram a pronúncia, 6 ter bom vocabulário e 33 referiram-se à didática, o que denota que aspectos metodológicos e pedagógicos são necessários na formação do bom professor.

Para finalizar, analisa-se a última questão elencada e relacionada à posição do falante em meio às variáveis de pronúncia: “*O que você acha que pode acontecer quando pronunciamos um discurso ilegível?*”. Nessa questão, todos os 51 participantes marcaram que usariam outros recursos como forma de ajudar na comunicação, nenhum aluno marcou que a pessoa seria “má vista” pelos interlocutores, favorecendo a percepção de menor constrangimento ao erro. Para Moita Lopes (1996), o erro não carrega uma denotação pejorativa, mas definida por características nas relações de interlíngua, sendo necessário conhecer esse processo para entender essa manifestação. Essa postura leva a percepção de que a comunicação deve valer-se de recursos extralinguísticos e de estratégias que podem facilitar a comunicação. Essa, por sua vez, carrega marcas indentitárias a representar o contexto híbrido que envolve os diferentes ambientes discursivos.

Conclusão

O estudo permitiu que refletíssemos sobre a importância do ensino da pronúncia em contextos de formação de professor pelo fato de os alunos considerarem a pouca imersão nos estudos fonéticos e fonológicos da língua tão necessários à aprendizagem da oralidade. Além disso, percebeu-se que embora haja uma percepção dos alunos no ensino da pronúncia contemplando diferentes manifestações discursivas, ainda no seu processo de ensino e aprendizagem na graduação há considerações da necessidade de aprender uma pronúncia considerada o modelo correto. Por sua vez, os informantes mostraram que a pronúncia, mesmo que de grande importância para o ensino, não é o fator mais relevante

para o bom professor, considerando aspectos didáticos e pedagógicos de maior valia. Para finalizar, percebeu-se que questões relativas à pronúncia necessitam de maior reflexão nesses contextos devido aos informantes considerarem esse aspecto da língua essencial para formação de professores.

Referência

- ALBINI, B.A; KLUGE, D. *Professores de inglês da rede pública paranaense e o ensino da pronúncia*. Revista de Letras da UTFPR, Curitiba, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- BARBOSA, A.R.J. Nem britânico, nem americano: O ensino da pronúncia do inglês como língua internacional. *Revista de Letras*, v.30 n.4, 2011.
- BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BORDINI, M.; GIMENEZ, T. *Estudos sobre o inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa*. Signun: Estudos de linguística, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, 2014.
- BROWN, H. Ds. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. Oxford, GB. Oxford University Press, 2000.
- _____. *Current perspectives on teaching world Englishes as English as a lingua franca*. *Tesol quarterly*, v. 40, n. 1, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. O conceito da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 130-146.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, v. 24, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01024502008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27/07/2018.

_____ Oficina de Linguística Aplicada. In: *A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PETERSON, A. A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização para além do bem e do mal. *Calidoscópico*, v. 5, n.1, p. 5-14, jan./abr. 2007

RICHARDS, C.J. The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. *RELC Journal*, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>. Acesso em 30/07/2018.

SCARAMUCCI, R.V.M. *Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais*. Trabalho em linguística aplicada. Campinas, v.36, p.11-22, 2000.

Artigo recebido em: 02/09/18
Artigo aceito em: 02/10/18