

UMA REFLEXÃO SOBRE O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E OS NOVOS RUMOS PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA COM A LINGÜÍSTICA PROBABILÍSTICA

Maria Lúcia de Castro Gomes*

ABSTRACT: Over time, the teaching of pronunciation in a foreign language has received more or less attention according to the approach. Research work in phonology has provided the theoretical basis for creating new ways to teach pronunciation. In recent decades, factors such as universal language, developmental processes, individual and social factors have become the focus of investigations and their results have been used as a basis for teaching. We are now experiencing a paradigm shift in linguistic studies. Statistical learning, frequency of occurrence and mental multirepresentation bring new perspectives for research and teaching. The status of English as an international language forces a change in the way of teaching. This article aims at discussing about pronunciation teaching over time and about teaching English in the lingua franca era. The thesis is that Usage-based Phonology and Exemplar Model may offer the basis for the change.

KEYWORDS: Usage-based Phonology; Exemplar Model; EIL English as an International Language; pronunciation; -ed morpheme.

1. Introdução

Ensinar ou não ensinar pronúncia explicitamente? Essa é uma pergunta que professores de língua estrangeira se fazem com frequência ao planejar suas aulas. E certamente também os autores de materiais didáticos questionam a validade ou não de incluir exercícios para a prática da fonologia e fonética da língua. Por outro lado, muitas práticas pedagógicas ou atividades de elaboração de material didático podem estar plenas de certeza de que se deve ou não ensinar pronúncia explicitamente, dependendo da concepção teórica sobre aquisição de linguagem que tem o professor ou o escritor. Para alguns a sala de aula deve ser, sim, um local onde o aluno vai aprender sobre a constituição sonora da língua estrangeira, seja com descrições sobre o sistema fonológico da língua alvo; seja comparando esse sistema com o da língua materna; seja refletindo sobre as regras fonológicas, ou qualquer outra forma de abordagem. Outros acham que ensinar pronúncia explicitamente é perda de tempo, pois o que se ensina/aprende com exercícios mecânicos, com comparações entre sistemas ou com análises das regras dificilmente vai ajudar na boa produção dos sons na comunicação. Eles acham que o tempo em sala de aula pode ser utilizado de forma mais útil com outras atividades, e que a melhora na pronúncia acontecerá automaticamente ao longo do tempo.

A posição do professor ou autor para um ou outro lado tem sido definida pelas concepções teóricas sobre aquisição de linguagem e ensino. E como a forma de se ensinar inglês como língua estrangeira tem sido bastante influenciada por pesquisas nas áreas da linguística, da educação e da tecnologia, essas concepções teóricas têm sofrido várias mudanças ao longo do tempo. Os resultados de pesquisas sempre, de uma forma ou de outra apresentam implicações pedagógicas que vão oferecendo o *input* para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

* Doutora; Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Além da influência de pesquisas, também as necessidades dos aprendizes em relação à língua inglesa têm passado por alterações no decorrer da história e essas alterações têm forçado os profissionais do ensino a mudar suas concepções. Houve um tempo em que o aprendizado tinha como objetivo apenas a leitura de textos em língua inglesa, para o lazer, para estudo ou para o trabalho. Apenas poucos podiam pensar em viajar a um país de língua inglesa. Com o passar do tempo, contato com nativos de língua inglesa começou a ser mais frequente e possível para um número maior de pessoas. Hoje vivemos um momento em que o contato com estrangeiros é corriqueiro para um grande número de pessoas, mesmo que seja apenas um contato virtual via computador, o que vai exigir a mesma, ou até mais, habilidade comunicativa do que um contato face a face. Esses estrangeiros podem ser de qualquer parte do mundo, nativos ou não nativos de inglês. Como a língua inglesa se fortalece cada vez mais como a língua da comunicação internacional, a probabilidade de se falar em inglês com um não nativo aumenta a cada dia. Esse cenário traz ao ensino de inglês implicações pedagógicas sem precedência na história.

Juntando essas duas forças que movem o ensino – a pesquisa e o mercado, a forma de se ensinar inglês e, conseqüentemente, o *status* da pronúncia dentro desse ensino, deve passar por alterações. A aceitação da variabilidade linguística, o foco na inteligibilidade, e a necessidade de comunicação com falantes de origens diversas vão exigir uma nova concepção de aquisição de linguagem para embasar o fazer pedagógico nas aulas de língua inglesa.

Neste artigo defende-se a ideia de que os pressupostos da linguística probabilística oferecem o embasamento para uma nova forma de ensinar uma língua estrangeira. Conceitos sobre variação linguística, efeitos de frequência e gradiência das formas devem ser compreendidos e considerados por professores e autores de materiais didáticos. No ensino de pronúncia especificamente, a Fonologia de Uso e o Modelo de Exemplares podem oferecer as bases para uma nova forma de atuar na sala de aula.

2. O status da pronúncia em sala de aula ao longo do tempo

O ensino de pronúncia nos últimos cinquenta anos tem passado por diversas fases, algumas brilhantes, outras pálidas, conforme afirma Jones (2008, p. 178). Segundo Celce-Murcia et al (2004, p. 2), seja qual for o método de ensino, a abordagem será ou imitativo-intuitiva ou lingüístico-analítica. Na primeira, o aprendiz adquire os novos sons e ritmo apenas ouvindo e imitando bons modelos na língua alvo, sem a necessidade de explicações ou regras. Na segunda abordagem, é fornecida ao aprendiz uma série de ferramentas para ajudá-lo na percepção e produção dos sons. Essas ferramentas, que podem ser um alfabeto fonético, uma figura do aparelho fonador, ou uma relação dos contrastes entre a L1 e L2, foram desenvolvidas para ajudar e não para substituir a abordagem imitativo-intuitiva. Essas duas abordagens ofereceram as bases para os métodos de ensino que, como já mencionado, consideraram com maior ou menor importância o ensino de pronúncia na sala de aula.

Os primeiros grandes métodos utilizados para o ensino de língua estrangeira desconsideraram completamente a pronúncia. Os métodos de Gramática e Tradução e de Leitura tinham como objetivo o aprendizado de estruturas e vocabulário, e a compreensão de textos. Se as habilidades orais eram irrelevantes, o ensino de pronúncia não era necessário. Numa posição contrária, o Método Direto, assim como outros métodos naturalistas como o Método Natural e o TPR (*Total Physical Response*) tinham como meta a aquisição da língua estrangeira pela repetição de modelos que imitavam a aquisição de língua materna. O Método Audiolingual vinha aliar a imitação de bons modelos do Método Direto com o uso do Alfabeto Fonético Internacional criado no Movimento da Reforma do final do século XIX, e ensinava pronúncia explicitamente com atividades de repetição de pares mínimos, com

transcrições fonéticas e com figuras demonstrando articulações de sons. Na década de 1960, sob a influência das ideias de Chomsky, com sua gramática gerativa transformacional e os universais linguísticos, nasce a Abordagem Cognitiva. A ideia de que ter uma pronúncia como a de uma falante nativo é improvável faz com que o ensino de pronúncia ceda seu espaço para o ensino de gramática e vocabulário. Nos anos 1970, novos métodos aparecem e abrem o caminho para a Abordagem Comunicativa com uma nova visão de ensino de língua estrangeira. Como o ponto central é a comunicação, o ensino de pronúncia passa a ter seu foco na inteligibilidade (CELCE-MURCIA ET AL, 2004, p. 8).

Num período já pós-comunicativo, em que ainda se mantém a relevância da comunicação, mas em que se enfatizam as necessidades do aluno, a pronúncia pode “brilhar ou empalidecer”, dependendo do objetivo de estudo. O TBL – Aprendizado por tarefas privilegia os elementos supra-segmentais, pois no ato comunicativo a intenção do falante é demonstrada pelo ritmo e entonação, e a pronúncia é adquirida pela prática de situações com foco no significado (WILLIS, 1996, p.110). Outra abordagem que enfatiza os padrões de tonicidade e entonação é a Lexical, que trata os sintagmas como unidades de fala (LEWIS, 1996). A linguística de corpus estimula a criação de materiais que trazem para a sala de aula a língua natural e autêntica (TOGNINI-BONELI, 2001). O ensino de inglês para necessidades profissionais ou acadêmicas, ou o chamado Inglês Instrumental, na maioria das vezes com foco na compreensão de textos, não se preocupa com o ensino de pronúncia.

Jones (2002, p.184) constata, no entanto, que a maioria dos materiais produzidos para o ensino de pronúncia atualmente ainda apresentam atividades parecidas com aquelas do tempo do audiolingualismo – mecânicas e descontextualizadas. Acrescenta ainda que, embora esses autores preconizem um ensino comunicativo, seus textos continuam descontextualizados nos aspectos da pronúncia. A argumentação a favor de atividades contextualizadas para o ensino de pronúncia não é recente. Bowen (1979) sugeria que se o ensino de pronúncia pudesse ser contextualizado e a repetição de *drills* minimizadas, talvez se obtivesse mais sucesso no ensino.

Para verificar essa crítica de Jones aos materiais didáticos, fiz uma busca a uma série de livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira. Para facilitar essa pesquisa, que não teve nenhuma pretensão de ser extensa e aprofundada, escolhi como foco o morfema *-ed* do passado regular. Essa escolha se deveu ao fato de ter sido esse o foco de minha tese de Doutorado (GOMES, 2009).

3. Um exemplo prático – o morfema *-ed*

A pronúncia do morfema do passado regular da língua inglesa, o *-ed*, por falantes brasileiros, vem sendo investigada por alguns pesquisadores brasileiros (ALVES, 2004; FRESE, 2006; DELATORRE, 2006, GOMES, 2009). A produção de palavras com esse morfema, em seus três alomorfes /t/, /d/ e /ɪd/, se destaca como um foco de sotaque característico do brasileiro ao falar inglês, o que motivou esses pesquisadores a realizar sua investigação. A conclusão desses quatro trabalhos, que tiveram diferentes perspectivas de análise, mas que chegaram a um ponto comum, é a de que o falante de português brasileiro tende a modificar a estrutura silábica das palavras com o morfema *-ed*, inserindo uma vogal entre as consoantes do encontro consonantal final. Aqui o que se pretende é investigar como os livros didáticos têm tratado esse aspecto da morfofonologia da língua inglesa.

A busca foi realizada em trinta livros didáticos para verificar se havia ou não alguma atividade para prática de pronúncia de palavras com o morfema *-ed* e, caso houvesse, se eram, como critica Jones (2002), atividades mecânicas e descontextualizadas. Os trinta livros pesquisados foram publicados no período de trinta anos e, para efeito de análise foram

divididos em dois grupos: 1) publicados até 1999; 2) publicados de 2000 a 2010. Havia quinze livros em cada grupo, todos eles de nível básico para o ensino de inglês como língua estrangeira. Dos quinze livros do grupo 1, três apresentavam atividades para a pronúncia dos verbos com o morfema *-ed*, enquanto doze livros não continham nenhuma ênfase na pronúncia do morfema. No grupo 2, contrário ao resultado do primeiro, dez livros tinham atividades de pronúncia na lição do passado regular, e os outros cinco não tratavam da pronúncia. Essa diferença, em que parece haver uma preocupação maior com as atividades de pronúncia nos últimos dez anos que nos vinte anos anteriores, pode ser resultado de um reposicionamento dos autores em relação a posturas nascidas do pensamento gerativista. Com a posição inatista dos seguidores de Chomsky, o ensino de pronúncia passou a não ter importância na sala de aula (CELCE-MURCIA ET AL, 2004, p.5). Nos últimos anos essa ideia tem sido revista.

Quanto às atividades para prática de pronúncia dos verbos com o morfema *-ed* nos 13 livros que continham esse tipo de atividade, independente do ano de publicação, eram em sua maioria, conforme aponta Jones, exercícios descontextualizados para reconhecimento dos três alomorfes. Em quase todos os livros, uma lista de verbos no passado para cada alomorfe é apresentada ao aluno. Este deve acompanhar uma gravação em pronúncia de falante nativo e, em seguida, colocar uma série de palavras flexionadas no passado em uma tabela conforme a seguir:

/t/	/d/	/ɪd/
<i>helped</i>	<i>lived</i>	<i>needed</i>

Fig. 1 – Alomorfes do morfema *-ed*

O que varia de um livro para outro é a apresentação ou não da regra explícita no livro. Em alguns, a regra é apresentada antes dos exercícios; em outros, apenas no livro do professor, a quem cabe a responsabilidade de decidir como e quando apresentar a regra. Em dois dos treze livros, o foco não eram os alomorfes, mas a sílaba extra do alomorfe /ɪd/. Os exercícios, no entanto, também eram de reconhecimento de palavras isoladas.

Minha experiência de mais de dez anos com treinamento a professores de inglês na área de fonética e fonologia me leva a concordar com Jones quando afirma que esse tipo de atividade não é efetivo para a conscientização do aprendiz, já que mesmo os professores em geral não parecem ter consciência dessa regra¹. Concordo também com Jones ao afirmar que unir a pronúncia com a comunicação pode ajudar os alunos a compreender o potencial de uma boa pronúncia para tornar sua língua não apenas mais fácil de ser compreendida, mas também mais efetiva (p. 183).

A análise de Jones não foi feita em livros didáticos, mas em materiais específicos para ensino de pronúncia. O autor comenta sobre várias tentativas de incorporar uma dimensão mais comunicativa nas tarefas e atividades, mas, segundo ele, a maioria dos materiais não oferece ao aluno oportunidade para uma prática mais livre que permita a participação em situações de uso da língua com variedade nos aspectos suprasegmentais. O autor admite que não é fácil preparar materiais para o mercado internacional que atendam às diferentes necessidades, personalidades, estilos de aprendizagem dos alunos. A tendência tem sido a produção de materiais personalizados como, por exemplo, livros de pronúncia específicos

¹ Esse pode ser um tópico interessante para uma pesquisa.

para brasileiros. Três livros publicados no Brasil vêm com essa perspectiva (SCHUMACHER ET AL, 2002; GODOY ET AL, 2006; LIEFF ET AL, 2010) e em todos há várias atividades para prática de palavras com o morfema *-ed*. Nenhum deles, no entanto, consegue fugir das atividades que Jones apontaria como exercícios de repetição usando palavras, frases ou sentenças descontextualizadas. No entanto, dois dos livros mencionados oferecem atividades excelentes para a conscientização sobre os aspectos fonológicos da língua inglesa de dificuldade para o falante brasileiro.

Godoy et al (2006, p. 145-155) inicia com a seção *think about it* com atividades que levam o aluno a tentar descobrir a pronúncia dos verbos com os três alomorfes e só depois apresentam a regra. A seguir vêm exercícios com foco em três elementos importante para a boa pronúncia dos verbos no passado: os encontros consonantais, as ligações em frases, sentenças e textos, e a quantidade de sílabas. Ao final os alunos são convidados a construir textos no passado com base em contos de fada, a partir de uma lista de verbos. O modelo em todo o material de áudio é o inglês americano.

Em Lieff et al (2010, p. 72-76), as instruções são todas em português já que o uso do material como um guia para estudo individual foi um dos objetivos das autoras. Os exercícios, mais do que dar ênfase aos três alomorfes, enfatizam a constituição silábica e os contextos gramaticais de uso do morfema – passado simples, presente perfeito, passado perfeito, voz passiva e adjetivo. O ponto forte desse livro está na dialogicidade. As autoras conversam com o leitor, levando-o a, não apenas ouvir e praticar palavras, sentenças e textos, mas também a refletir sobre o uso e sobre as dificuldades específicas dos brasileiros. Embora o modelo utilizado em todos os exercícios no material de áudio seja a variante britânica padrão, há um apêndice com exemplos do inglês em diversas partes do mundo. Esse aspecto do material vai de encontro a um novo paradigma para o ensino de pronúncia: o foco na língua em uso e na variedade de sotaques.

4. O inglês como língua franca e a inteligibilidade: o atual paradigma para o ensino

Melvin Bragg (2003), em seu livro *The Adventure of English – The Biography of a Language*, como o título anuncia, apresenta a grande aventura da língua inglesa no período de 1.500 anos de história. Em seu texto, embora o autor cite grandes nomes, como Alfredo o Grande, Chaucer e Shakespeare, a principal personagem é a língua inglesa, por sua capacidade de absorver outras línguas, captar vocábulos, modificar seu sistema gramatical e fonológico, mas sem perder a sua base. As invasões lingüísticas serviram para enriquecer a língua inglesa, mas nunca substituí-la (BRAGG, 2003). Se na história de 1.500 anos, como narra Bragg, a língua inglesa passou por tantas transformações, nas últimas duas décadas passou a ser uma língua global e as mudanças foram dramáticas. Esse foi um ponto de crítica de Crystal (2003) ao texto de Bragg, por desconsiderar uma década de pesquisas na história da língua e apresentar um texto desprovido de novidade. A década de 1990 foi revolucionária na proliferação de novas variedades lingüísticas e um número crescente de publicações acadêmicas reconhece a posição do inglês como língua global (CRYSTAL, 2010). A língua inglesa deixou de ser propriedade dos britânicos há muito tempo já que se tornou língua nativa em muitos outros países, mas deixa também de ser propriedade dos falantes nativos desses países todos, pois o número de falantes de inglês como segunda língua já é maior que o de falantes nativos. Além disso, o número de falantes de inglês como língua estrangeira já é mais que o dobro do número de falantes nativos, e esse grupo está em contínua expansão. Segundo Crystal, a consequência desse desenvolvimento é que a língua “ficará aberta aos

ventos da mudança linguística de forma totalmente imprevisível” (2010, p. 142)². Muitas variedades de inglês apareceram ao longo da história da língua com as colonizações britânicas, mas agora as variedades terão a força da influência das línguas maternas dos diversos falantes que usam o inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Os fatos acontecidos na história contada por Bragg, mas principalmente aqueles que eventualmente ele deixou de contar, explicam as razões da difusão mundial do inglês. Mas os fatos em si não são importantes para o tema abordado neste texto, que pretende discutir sobre as implicações pedagógicas desse momento por que passa a língua inglesa, mais especificamente, sobre as implicações pedagógicas ao ensino de pronúncia.

É evidente que, diante dessa realidade, a busca por uma pronúncia próxima do falante nativo não deve ser o objetivo da maioria dos aprendizes. Lado (1964) já defendia a ideia de que, dependendo do uso que se faria com a língua, mais de um nível poderiam ser aceitos como satisfatórios. Se o aprendiz fosse utilizar a língua para uma comunicação internacional, algumas distorções na produção dos sons seriam toleradas, desde que as variações não mudassem as palavras, por exemplo, a não aspiração do /p/ por falantes de espanhol. Outro nível definido por Lado era o de utilização do inglês como segunda língua para comunicação nacional, em países como a Índia, as Filipinas ou a Nigéria. Nesse caso a interferência da língua local é inevitável e deve ser aceita, segundo o autor. No entanto, ele argumenta que é preferível que esses falantes tenham uma pronúncia mais amplamente aceitável para comunicação internacional. Na visão de Lado, o professor de inglês deveria ter como meta precisão e autenticidade em sua pronúncia, já que deve servir de modelo para os seus alunos.

Já há algum tempo, diversos autores vêm propondo o ensino da pronúncia com foco na inteligibilidade. Kenworthy (1987, p. 12) considera que falar com sotaque estrangeiro não deve ser um problema, pois estamos lidando com o fenômeno de uma diversidade de novos sotaques – o sotaque australiano, o sotaque americano, o sotaque escocês, o sotaque estrangeiro. A autora afirma que o problema vai existir quando houver falha na comunicação e por isso a meta deve ser a inteligibilidade. Um ponto que vários autores abordam é que muitos aprendizes mantêm características fonológicas de sua língua nativa, não apenas por dificuldades articulatórias, mas também por questões de identidade (Jenkins (2000); Jones, 2008; Herbert, 2008). Celce-Murcia et al (p.8) defendem que um programa de ensino de pronúncia deve ter um objetivo de longo prazo na inteligibilidade, e que o sotaque estrangeiro deve ser reduzido, mas não erradicado. Corbett (2010, p.1) propõe que a competência intercultural venha substituir a proficiência próxima de um nativo, pois considera mais importante para o aprendiz que ele seja capaz de se comunicar de forma efetiva em uma série de contextos do que apenas copiar as “convenções” dos falantes nativos de um ou outro país. Jenkins (2000, p.11) questiona como é possível promover inteligibilidade diante da enorme expansão no número de variedades de inglês como língua estrangeira. E ainda se pergunta como definir padrões mínimos de inteligibilidade múltipla.

Com base em suas próprias indagações, Jenkins (p.13) propõe uma mudança de atitudes pedagógicas, principalmente por parte daqueles que elaboram materiais didáticos. Ainda hoje o interesse tem sido na preservação no *status quo*, pois se considera que a necessidade do aluno está na aquisição fonológica de uma variedade de prestígio de falante nativo (RP ou GA)³. Essa atitude, no entanto, deve ser revista, segundo a autora, pois muitos

² Minha tradução.

³ RP – *Received Pronunciation*, também chamada *the Queen's English* (inglês da Rainha), é o sotaque considerado padrão na Inglaterra. Essa variedade, no entanto, é falada por uma minoria de britânicos (Medgyes, 1994; Macaulay, 1988, apud Jenkins, 2000).

GA – General American – é o sotaque considerado padrão, ou não regional, nos Estados Unidos.

aspectos das duas variedades, RP e GA, não são comuns a todas as variedades de inglês, como as *weak forms* (formas fracas)⁴, por exemplo. Isso pode acarretar problemas tanto na produção quanto na recepção para os aprendizes. Assegurando que a flexibilidade é a chave, Jenkins (p. 22) propõe um núcleo fonológico para o ILI – inglês como língua internacional, conjugado com procedimentos pedagógicos para ajudar na aquisição da flexibilidade necessária ao aprendiz, em que se ofereçam modelos diferentes dos apresentados pela grande maioria dos materiais didáticos a disposição dos professores.

Citando Danton e Seidlhofer (1994), Jenkins (2000, p. 225) concorda que um modelo deva refletir a língua em uso e, portanto, se apresentar variável. Sendo uma ferramenta para o ensino, o modelo deve servir para a comunicação efetiva de aprendizes específicos. Dessa forma, a ideia que deve estar embutida no uso dessa ferramenta é a de adequação ao uso e não a ideia de certo e errado. A autora acredita que modelos de não nativos são melhores, porque são mais realistas e mais apropriados do que os de nativos, tanto do ponto de vista sociolinguístico como do sociopsicológico.

A proposta de Jenkins é baseada em dados da interlíngua de falantes de várias origens e se resume em um núcleo fonológico para o ILI, que ela denomina LFC (*Língua Franca Core*), em três categorias: segmentos (consoantes e vogais), suprasegmentos (tonicidade, ritmo e entonação) e configuração articulatória. Nesses três níveis poderíamos considerar questões específicas de aprendizes brasileiros de inglês. Ao se perguntar a professores de inglês, principalmente àqueles não muito conscientes das questões fonológicas da língua, qual é a maior dificuldade de pronúncia de seus alunos, grande parte deles responderá: a pronúncia do “th”. Pois Jenkins propõe a aceitação de substituições próximas de sons difíceis para muitos falantes. A pronúncia de /θ/ como [s] ou [f], ou de /ð/ como [d], como muitos aprendizes brasileiros fazem, não vai comprometer tanto a inteligibilidade como outras questões mais importantes da fonologia. Nos suprasegmentos, poderíamos considerar a dificuldade com a estrutura silábica da língua inglesa, com seus encontros consonantais em final de sílaba, conforme discutido acima sobre o morfema *-ed*. Uma das propostas de Jenkins é a aceitação de simplificação silábica de acordo com as regras da L1 para o final de sílaba. Ou seja, o falante brasileiro pode ser muito bem compreendido internacionalmente produzindo como dissílabo [ˈwɜrkɪd] o verbo no passado *worked*, caso tenha dificuldade de pronunciar o encontro consonantal /rkt/ em /wɜrkt/. No terceiro nível, nas configurações articulatórias, o falante de português brasileiro sente dificuldade no contraste dos movimentos tenso/relaxado para as vogais altas. Desde que se mantenha o contraste de tempo dessas vogais, ou seja, curto para /ɪ/ e /ʊ/, e longo para /i:/ e /u:/, a inteligibilidade pode ser preservada.

Quero deixar claro que não estou aqui defendendo que não se devam usar mais modelos nativos na sala de aula. Minha defesa neste trabalho consiste na mudança de perspectiva de ensino e de atitudes pedagógicas para a pronúncia em língua inglesa. Acredito que podemos buscar nos pressupostos da Fonologia de Uso e no Modelo de Exemplares as bases para essa mudança.

5. Os pressupostos da linguística probabilística como base para o ensino de pronúncia

Durante mais de quarenta anos, os fundamentos da linguística gerativa, com a ideia de que a competência linguística consiste de categorias discretas bem definidas e que os números

⁴ *Weak forms* – são as palavras que não recebem ênfase na fala, as palavras funcionais: artigos, preposições, pronomes, etc.

não exercem nenhum papel na aquisição, predominou nas pesquisas em fonologia. Questões de variabilidade e frequência, quando consideradas, estariam relacionadas a fatores não linguísticos ligados ao desempenho. No entanto, trabalhos recentes têm questionado o argumento de que a competência linguística seja categórica e discreta. Segundo Bod et al (2003, p. 2), fortes argumentos têm surgido em defesa da ideia de que a cognição humana é baseada em processamento probabilístico. Para os autores, a aquisição de uma língua ou dialeto requer não apenas a identificação e produção de fonemas, mas o aprendizado de padrões extremamente sutis de alofonia relevantes para cada fonema da língua. Afirmam também que os efeitos de frequência permeiam a representação, o processamento e a mudança linguística. Ao invés de categóricos, os fenômenos linguísticos são gradientes e, probabilisticamente, encontram-se num continuum entre 0 (refletindo impossibilidade) e 1 (refletindo exatidão).

Dois modelos em consonância com esses pressupostos são a Fonologia de Uso (BYBEE, 2001) e o Modelo de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2000). Para Bybee, a natureza das representações mentais é afetada pela frequência com que determinados padrões se repetem. Para Pierrehumbert, as línguas se distinguem por finos detalhes fonéticos e essas pequenas diferenças fazem parte do conhecimento explícito do falante.

Segundo Bybee (p.8), o funcionalismo baseado no uso enfatiza a língua como um objeto cultural convencionalizado e, como tal, sua estruturação é definida pela repetição. Sendo assim, os padrões fonológicos e as representações lexicais são formados a partir da frequência com que os itens são usados na percepção e produção da fala. São duas as formas de contagem de frequência: a frequência de ocorrência (quantas vezes uma determinada unidade, geralmente uma palavra, aparece em um corpus); e a frequência de tipo (a frequência de um determinado padrão). Para exemplificar, Bybee (p.10) compara os verbos flexionados no passado, *broke* e *damaged*. A primeira palavra é bem mais frequente que a segunda, ou seja, tem uma ocorrência maior de uso do que a segunda. No entanto, o padrão representado por *broke* na língua inglesa, o passado irregular, tem uma frequência muito menor do que o outro tipo de passado, o regular com o morfema *-ed*. Com o uso frequente de determinadas palavras ou tipos de padrão, vai-se formando um mapa nas representações mentais. Itens de alta frequência se fortalecem nesse mapa e serão de fácil acesso ao falante, enquanto que itens de baixa frequência tendem a enfraquecer e se tornar difícil ao acesso. O armazenamento, então, ao invés de uma lista desestruturada, se organiza pelas regularidades e similaridades nos itens linguísticos, observáveis através do uso. Bybee (p.20) rejeita a ideia de redução da complexidade da língua por meio de afirmações gerais sobre uma determinada estrutura, ou seja, não concorda com a noção de regras dos estruturalistas e gerativistas. Em lugar de regras, a autora defende o conceito de esquemas ou generalizações emergentes. Os esquemas são padrões organizacionais no léxico, altamente afetados pelo número de itens produtivos presentes nas representações, e são também afetados pelos detalhes dos tipos existentes. Os esquemas podem ser categorias gradientes, na medida em que os tipos podem ser mais ou menos parecidos com o melhor exemplar da categoria. Em outras palavras, um mesmo item pode ser armazenado diversas vezes com pequenas e/ou grandes diferenças em sua configuração fonética. Os falantes se comportam de forma probabilística na escolha de um ou outro desses itens (p.27). Em se tratando da palavra *lived*, por exemplo, a escolha para produção pode variar entre [lɪvɪd], [ˈlɪvɪd], [ˈlɪvɪdʒɪ], e muitas outras formas, enquanto que todas essas formas devem estar disponíveis para compreensão. Os padrões fonológicos são produzidos por uma série de esquemas neuromotores de produção, que são reutilizados e recombinaos no processo de articulação. Esses esquemas não são estritos e estáticos mas, mais propriamente, são providos de um conjunto sistemático de variações para

o uso em contextos sociais. O modelo explica a aquisição da fonologia como gradual e cada vez mais precisa em detalhes fonéticos na percepção e produção das palavras e frases da língua, dependendo do uso.

Compatível com as concepções da Fonologia de Uso, o Modelo de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2000) propõe que a aquisição de detalhes fonéticos requer habilidades para formar generalizações estatísticas sobre os padrões fonotáticos (as preferências ou rejeições para as combinações de consoantes e vogais). A autora defende a ideia de recursos fonéticos universais em lugar de categorias fonéticas universais. No modelo, uma categoria se define em uma densidade de distribuição no nível paramétrico, e um sistema de categorias define uma série de tais distribuições. Essas distribuições se organizam em um sistema que inclui todas as entidades da gramática fonológica: segmentos, sílabas, tons, pé métrico. Durante a aquisição, que dura por toda uma vida, um mapa cognitivo vai se formando, com níveis múltiplos de representação, onde as categorias são representadas individualmente dentro de uma nuvem de ocorrências. As ocorrências são gravadas na memória e são acessadas para a compreensão da fala. Para a produção, o falante escolhe o item, conforme sua força de ativação, que está diretamente ligada à distribuição estatística dentro do espaço fonético. A seleção do exemplar para a produção vai depender também de fatores dialetais, sociais e pragmáticos.

Essa breve apresentação dos dois modelos tem como objetivo a demonstração de que temos a frente um novo modo de conceber a aquisição de linguagem. Sem descartar os grandes benefícios das tradições estruturalista e gerativista, a linguística probabilística vem trazer mais vigor aos estudos sobre a linguagem. Com esse novo olhar, os modelos pedagógicos também devem ser revistos.

6. Considerações finais

Considerando as grandes mudanças por que vem passando a língua inglesa, pelo seu uso generalizado ao redor do mundo, é imprescindível que nós, pesquisadores e professores, busquemos meios de rever nossas ações pedagógicas. A dicotomia *inglês americano/ inglês britânico* deixa de ter importância para a escolha de modelos. Esse novo modo de pensar exige um novo conceito de aquisição de linguagem, que não fique restrita ao certo/errado, existe/não existe, pode/não pode. O uso da língua é muito mais complexo que isso e o ensino/aprendizado exigem que tanto aprendizes quanto professores sejam flexíveis para lidar com essa complexidade. Os pressupostos da Fonologia de Uso e do Modelo de Exemplares podem oferecer um caminho muito interessante para a criação de uma metodologia que busque essa flexibilidade na sala de aula de língua inglesa como língua internacional.

Referências

- ALVES, Ubiratã K. *O Papel da Instrução Explícita na Aquisição Fonológica de Inglês como L2: Evidências Fornecidas pela Teoria da Otimidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2004.
- BOD, Rens; HAY, Jennifer; JANNEDY, Stefanie. *Probabilistic Linguistics*. Cambridge: MIT Press, 2003.
- BOWEN, J. Donald. Contextualizing pronunciation practice in the ESOL classroom. In: CELCE-MURCIA, Marianne; MCINTOSH, Louis (Eds). *Teaching English as a Second Language*. Massachusetts: Newsbury House Publishers, 1979.
- BRAGG, Melvin, *The Adventure of English – The Biography of a Language*. New York: arcade Publishing, 2003.

- BYBEE, Joan. *Phonology and Language in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. *Teaching Pronunciation – A Reference Book for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- CORBETT, John. *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CRYSTAL, David. Review of BRAGG, Melvin, *The Adventure of English - The Biography of a Language*. The Sunday Times, 12 October 2003, 48.
- _____. *English as a Global Language*. (2.ed). Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- DELATORRE, Fernanda. *Brazilians EFL Learner' Production of Vowel Epenthesis in Words Ending in –ed*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- FRESE, Rudinei A. *The Relation between Perception and Production of Words Ending in –ed by Brazilian EFL Learners*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- GODOY, Sonia M. Baccari de; GONTOW, Cris; MARCELINO, Marcello. *English Pronunciation for Brazilians – The Sounds of American English*. São Paulo: Disal, 2006.
- GOMES, Maria Lúcia deCastro. *A produção de palavras do inglês com o morfema –ed por falantes brasileiros: uma visão dinâmica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- HERBERT, Julie. PrACTESOL: It's Not What You Say, but How You Say It! In: RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy. *Methodology in Language Teaching – Na Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- JENKINS, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JONES, Rodney H. Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. In: RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy. *Methodology in Language Teaching – Na Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- KENWORTHY, Joanne. *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman, 1987.
- LADO, Robert. *Language Teaching – A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill, 1964.
- LEWIS, Michael. *The Lexical Approach – The State of ELT and a Way Forward*. London: LTP Teacher Training, 1996.
- LIEFF, Camilla Dixó; POW, Elizabeth M.; NUNES, Zaina Abdalla. *Descobrendo a pronúncia do inglês*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- PIERREHUMBERT, Janet B. What people know about sounds of languages. *Studies in the Linguistic Sciences*, v. 29(2), p. 111-120. Urbana-Champaign, 2000.
- SCHUMACHER, Cristina; WHITE, Philip de Lacy; ZANETTINI, Marta. *Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiros*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- TONINI-BONELLI, Elena. *Corpus Linguistics at Work*. Philadelphia: John Benjamins, 2001.
- WILLIS, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Longman, 1996.