

## MODELOS DE PRONÚNCIA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Felipe Santos dos REIS  
(Universidade Federal da Paraíba)  
[feliperejs@gmail.com](mailto:feliperejs@gmail.com)

**RESUMO:** Esta pesquisa tem por objetivo investigar o modelo de pronúncia subjacente à prática de dois professores de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande em aulas de inglês. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados envolvem entrevistas semiestruturadas, observação e gravação em áudio das aulas, e notas de campo. Os resultados obtidos aqui indicam que os modelos subjacentes à prática dos participantes ao abordarem a pronúncia podem ser associados ora ao falante nativo, ora ao *Lingua Franca Core*, modelo fonológico proposto por Jenkins (2000) que enfatiza aspectos de pronúncia considerados essenciais para a inteligibilidade de falantes não nativos em contextos internacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Pronúncia; Modelos de Pronúncia; Inteligibilidade.

**ABSTRACT:** *This research aims at investigating the English pronunciation models underlying the practice of two teachers during their classes at a language school. The instruments used for data collection involve semi-structured interviews, observation and audio-recording of classes, and field notes. The results obtained in this study indicate that the models underlying the participants' practice so as to teach pronunciation can be associated to both native speakers of English and also to the Lingua Franca Core, a phonological model proposed by Jenkins (2000) which puts forward pronunciation features regarded as essential for the intelligibility of non-native speakers in international contexts.*

**KEYWORDS:** *Pronunciation Teaching; Pronunciation Models; Intelligibility.*

## 0. Introdução

Atualmente, a maioria das interações em que o inglês é usado como uma língua estrangeira (ILE) ou como uma segunda língua (ISL) não envolve falante nativo algum. Por esse motivo, o inglês está sendo considerado a principal língua internacional do mundo (JENKINS, 2000; SEIDLHOFER, 2002). Sendo assim, um número crescente de linguistas e pesquisadores em Aquisição de Segunda Língua (ASL), tais como Crystal (2008), Seidlhofer (2001), Jenkins (2000) e Llurda (2004), compartilha da visão de que o inglês não mais pertence exclusivamente às comunidades de falantes nativos, haja vista o idioma estar sendo moldado pelos falantes não nativos pelo menos na mesma medida em que o está sendo pelos usuários nativos (SEIDLHOFER, 2005). Esse fato não só enfatiza o papel do inglês como uma língua franca internacional; revela também uma grande mudança com relação às necessidades e metas dos aprendizes do idioma (JENKINS, 1998).

Até recentemente, as variedades do inglês usadas pelos falantes nativos – nomeadamente, *Received Pronunciation* (RP) e *General American* (GA) – eram inquestionavelmente adotadas como normas para o ensino de pronúncia (WALKER, 2010), uma vez que as orientações de ensino presumiam que os aprendizes estivessem buscando adquirir uma competência linguística para a comunicação com os falantes nativos. O estabelecimento do RP e do GA como normas para o ensino de pronúncia revela uma insensibilidade quanto à variação, uma vez que há uma preocupação em seguir todos os aspectos referentes à variedade nativa escolhida. Assim, a expansão do inglês ao redor do mundo e a consequente emergência de diversas variedades não nativas do idioma têm levado linguistas e educadores a questionarem a eficácia do uso de modelos nativos no preparo de aprendizes para interações em contextos internacionais (JENKINS, 2000; WALKER, 2010). Por conseguinte, as orientações de ensino estão gradativamente movendo seu foco do falante nativo para o falante não nativo (CRYSTAL, 2008).

Apesar de essa mudança de foco estar exercendo uma gradual influência no debate acerca do ensino de língua inglesa, tal discussão não parece estar sendo compartilhada pelos milhões de professores ao redor do mundo, cujas práticas diárias permanecem intocadas por esse desenvolvimento discursivo, como assinala Seidlhofer (2001: 134):

as práticas diárias da maioria dos milhões de professores de inglês ao redor do mundo parecem permanecer intocadas por esse desenvolvimento: pouquíssimos professores 'em campo' participam dessa discussão de nível meta e a maior parte do ensino de línguas nas salas de aula em si tem mudado notavelmente pouco, levando-se em consideração como o discurso **sobre** esse assunto mudou (SEIDLHOFER, 2001: 134, **grifo da autora**, tradução nossa).

Diante dessa realidade, a autora propõe o fechamento do que nomeia “lacuna conceitual”<sup>1</sup>, referindo-se, pois, às perdas e aos problemas que podem surgir a partir da discussão de aspectos do Inglês Global<sup>2</sup> fundamentada em usos nativos. Assim, a análise de aspectos do ILF com base no ILN pode gerar apreciações inadequadas das produções dos aprendizes não nativos. Em outras palavras, ao avaliar o desempenho dos alunos, é preciso que o professor estabeleça a perspectiva através da qual o idioma é concebido, i.e., se o inglês é considerado como ILN ou ILF. Portanto, há vários aspectos inerentes ao ILF que tendem a ser vistos como “erros”, meramente porque são analisados através da perspectiva do ILN, sem se levar em consideração o fato de que tais aspectos comumente não são prováveis de provocar quaisquer problemas de comunicação.

Diante do exposto, o estudo desenvolvido aqui examina a prática de dois professores de inglês no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da pronúncia, com vistas à identificação do conceito de inglês subjacente à prática dos participantes. Mais especificamente, este estudo tencionou responder à seguinte pergunta: qual o modelo subjacente à prática de dois professores ao focalizarem a pronúncia do inglês em suas aulas no contexto de uma escola de idiomas?

## 1. Fundamentação teórica

Dividiremos a presente seção em duas partes, a fim de abordarmos cronologicamente os modelos de pronúncia que foram preconizados por teóricos para o ensino de inglês. Na primeira parte, apresentaremos os modelos de pronúncia recomendados em seis obras do século XX. Já na segunda, discutiremos os modelos sugeridos por seis autores do século XXI.

### 1.1. Modelos de pronúncia do século XX

Iniciaremos nossa exposição acerca dos modelos de pronúncia preconizados pelos teóricos do século XX com Abercrombie (1956), que defende modelos para o ensino de pronúncia com base em qualquer sotaque nativo do inglês, uma vez que, ao tratar da questão dos diferentes sotaques da língua inglesa, o teórico deixa claro que seu interesse se encontra apenas nas “diferentes formas por meio das quais os falantes **nativos** do inglês pronunciam sua língua materna” (ABERCROMBIE, 1956: 41, grifo nosso). Assim, o autor afirma que, a fim

---

<sup>1</sup> A expressão usada por Seidlhofer (2001) em inglês é *conceptual gap*.

<sup>2</sup> Cf. Seidlhofer (2005) para uma discussão sobre os usos do Inglês Global.

de aprender a falar inglês, os aprendizes estrangeiros do idioma deveriam escolher uma dentre as inúmeras possibilidades de sotaques apresentadas por cada país onde o inglês é falado como uma língua nativa.

Embora defenda veementemente a liberdade de escolha, por parte dos aprendizes, daquele sotaque nativo do inglês que melhor lhes convenha, levando-se em consideração seus objetivos específicos de aprendizagem, Abercrombie (1956) defende que o RP se destaca em meio aos demais sotaques nativos, em virtude de sua ampla descrição e de sua extensa disseminação em livros didáticos, dicionários e gramáticas.

No que concerne aos objetivos específicos de aprendizagem dos alunos, o teórico esclarece que não chega a ser uma condição *sine qua non* a necessidade, por parte da maioria dos aprendizes de língua, de adquirir “uma pronúncia perfeita” (ABERCROMBIE, 1956: 37), ou seja, uma pronúncia semelhante à de um falante nativo do inglês. Assim, ao propor o RP ou qualquer outro sotaque nativo do inglês como modelo de pronúncia, o teórico ressalta que:

Futuros agentes secretos e futuros professores precisam [adquirir uma pronúncia semelhante à de um falante nativo], evidentemente, mas a maior parte dos outros aprendizes de língua necessita não mais de que uma pronúncia confortavelmente inteligível (e por ‘confortavelmente’ inteligível, eu me refiro a uma pronúncia que possa ser entendida com pouco ou nenhum esforço consciente por parte do ouvinte) (ABERCROMBIE, 1956: 37, tradução nossa).

Em suma, Abercrombie (1956) sugere modelos de pronúncia com base no falante nativo de inglês, ainda que estabeleça metas distintas de aprendizagem para os diferentes grupos de alunos. Ademais, ainda que aconselhe o estabelecimento da inteligibilidade como um alvo de pronúncia para a maioria desses aprendizes, o autor não esclarece quais aspectos de pronúncia devam ser explorados a fim de alcançá-la.

Semelhantemente a Abercrombie (1956), Tench (1981) também recomenda sotaques nativos do inglês como modelos a serem adotados por professores para o ensino de pronúncia. Conquanto sua obra focalize especificamente o RP, o autor explica que o sotaque ouvido em parte dos EUA, amplamente designado como GA, se configura como uma proposta mais pertinente para determinados contextos de ensino, a exemplo da América Latina, em virtude da influência exercida pelos EUA em tal região. Todavia, Tench (1981) deixa explícito que o modelo de pronúncia adotado em sua obra se refere ao RP, devido ao fato de que este sotaque do inglês tem sido investigado mais extensiva e pormenorizadamente, oferecendo, portanto, uma maior propagação em termos de materiais didáticos tanto impressos quanto gravados – especialmente os de origem britânica.

Tench (1981) ainda explora a questão da inteligibilidade de pronúncia, chegando mesmo a citar Abercrombie (1956) para respaldar seu argumento de que exigir da maioria dos aprendizes de ILE uma pronúncia semelhante à de um falante nativo consiste num objetivo pedagógico demasiadamente idealizado. Deste modo, Tench (1981) também estabelece metas distintas para diferentes aprendizes. Segundo o autor, devido à própria natureza de seus ofícios, professores de línguas e intérpretes profissionais devem almejar adquirir um desempenho em inglês tão bom quanto o de um falante nativo. Todavia, a maioria dos aprendizes de língua possui ambições mais modestas, e a inteligibilidade é recomendada, para eles, como uma meta mais atingível em termos de aprendizagem. Percebemos, com isso, que as recomendações de Tench (1981) para o ensino de pronúncia apresentam similaridades com as sugestões de Abercrombie (op cit), embora aquele teórico discuta de forma mais aprofundada sobre a inteligibilidade.

Assim como Tench (1981), O'Connor e Fletcher (1989) esclarecem que a pronúncia do inglês usada nos áudios que acompanham seu livro se refere ao RP, embora expliquem que o sotaque mais adequado ao aprendiz de inglês dependerá de seus objetivos (com quem se pretende falar inglês, por exemplo) e da região onde esteja ou para onde pretenda ir. Contudo, ao contrário de Tench (1981) e de Abercrombie (1956), que abordam a questão da inteligibilidade e, ademais, reconhecem o caráter idealista de se exigir da maioria dos aprendizes de ILE uma pronúncia "perfeita" ou quase idêntica à de um falante nativo, O'Connor e Fletcher (1989) não fazem menção alguma a essa meta de aprendizagem, o que nos leva a inferir que os autores possivelmente propõem uma conformidade integral com todos os aspectos de pronúncia explorados em sua obra.

Dalton e Seidlhofer (1994) explicam que recorrem ao RP mais extensivamente em sua obra do que ao GA por ser aquele sotaque "a variedade fonética melhor descrita de qualquer língua na terra" (DALTON; SEIDLHOFER, 1994: 6). No entanto, as autoras ainda esclarecem que sua obra tenciona enfatizar os fatores essenciais para que os professores tomem uma decisão embasada quanto à pronúncia a ser ensinada em sala de aula, de maneira tal que escolham até que ponto eles desejam empreender esforços com vistas à imposição de uma norma nativa, classificada por elas como "um conceito em si extremamente evasivo" (DALTON; SEIDLHOFER, 1994: 12). Assim, percebemos que as teóricas buscam promover um engajamento dos professores de línguas num processo contínuo de desenvolvimento profissional, levando-os, pois, a uma avaliação crítica acerca dos aspectos relevantes no que concerne à pronúncia, de modo tal que possam aplicar as ideias propostas de modo informado.

Ao contrário de Dalton e Seidlhofer (1994), Underhill (1994) deixa explícito que o modelo de pronúncia adotado em sua obra se refere ao RP. Ademais, o autor não faz menção alguma à inteligibilidade.

Já Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) propõem o inglês norte-americano (ou NAE, da expressão do inglês *North-American English*), tal como falado em parte dos EUA e do Canadá, a ser adotado como modelo de pronúncia em aulas de inglês. As autoras, no entanto, não mencionam especificamente qual sotaque adotam em sua obra, tendo em vista as variações dentro do NAE. Ademais, Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) refutam o ensino de pronúncia que tenha como meta a aquisição, por parte dos aprendizes, de um sotaque semelhante ao de um falante nativo. De acordo com elas, com exceção de certos indivíduos extremamente dotados e motivados, a aquisição de um sotaque semelhante ao de um falante nativo se configura como um objetivo irreal e desnecessário para a maioria dos aprendizes de ILE. Assim, a meta do ensino de pronúncia na contemporaneidade não é fazer com que os aprendizes falem como os falantes nativos do inglês, mas, sim, torná-los capazes de ultrapassar o nível limiar de inteligibilidade, de forma tal que sua pronúncia não provoque quebras na comunicação.

O último teórico do século XX que abordaremos nesta subseção se refere a O'Connor (1999), que propõe como modelo de pronúncia o RP ou qualquer outro sotaque nativo do inglês. Assim, o autor esclarece que o uso do RP, sotaque adotado em sua obra, pode se demonstrar inadequado caso o aprendiz tencione interagir no contexto de comunidades cujos interlocutores usem outros sotaques. O autor explica que:

[...] se você mora numa área onde não haja nenhum uso tradicional do inglês ou nenhuma classe de pessoas que o usam por propósitos gerais de comunicação, então você deve tomar como seu modelo alguma forma de pronúncia nativa do inglês (O'CONNOR, 1999: 5, tradução nossa).

A partir de tal constatação, podemos concluir que o modelo preconizado por O'Connor (1999) tem como base o falante nativo, independentemente de seu sotaque. Contudo, devido ao fato de se configurar como uma tarefa ilusória uma descrição completa de todos os sotaques da língua inglesa com propósitos pedagógicos, o autor informa que o sotaque adotado em sua obra corresponde ao RP, que considera amplamente aceitável. Conjeturamos que a classificação *aceitável* atribuída pelo autor ao RP esteja relacionada ao estatuto que tal variedade ostenta no curso da história do ensino de línguas desde o final do século XIX.

## 1.2. Modelos de pronúncia do século XX

Iniciaremos nossa apresentação dos modelos de pronúncia recomendados por teóricos do século XXI com Jenkins (2000), que propôs o *Lingua Franca Core* (doravante, LFC) – ou *Núcleo da Lingua Franca*. De acordo com a autora, as maiores divergências entre as variedades nativas do inglês estão mais associadas à pronúncia que a quaisquer outros componentes linguísticos. Com isso, visando à manutenção da comunicação oral no futuro, a teórica considera necessário estabelecer uma definição das características fonológicas mínimas que seriam capazes de garantir a inteligibilidade internacional do inglês. É com base em tal necessidade que Jenkins (2000) propõe seu modelo pedagógico.

O LFC foi formulado com base em dados empíricos, os quais foram obtidos a partir de uma pesquisa sobre o uso de Inglês como uma Língua Internacional (doravante, ILI) que objetivou identificar os aspectos fonológicos que são essenciais para a garantia de uma comunicação eficaz quando um falante não nativo de inglês interage com outros falantes não nativos de línguas maternas distintas, bem como os aspectos que não são necessários para a inteligibilidade fonológica desses falantes. Esses aspectos, designados “core” (ou “nucleares”, “essenciais”), foram estabelecidos com base nas duas variedades nativas do inglês mais prevalentes, compreendendo, portanto, aspectos fonológicos presentes no RP e/ou no GA. Por outro lado, os aspectos que não causaram problemas de comunicação são considerados “non-core” (ou “não nucleares”, “não essenciais”). Tem-se, portanto, que divergências na produção de traços nativos envolvendo aspectos “não essenciais” são consideradas ocorrências de variação aceitável de L2.

De acordo com Jenkins (2000), os aspectos considerados fundamentais para a inteligibilidade não só devem ser ensinados, mas também enfatizados no ensino de pronúncia. A autora ainda sugere que não devam ser ensinados os aspectos que seus dados mostraram ser irrelevantes para a inteligibilidade. Com isso, percebemos que um dos objetivos do LFC é o de minimizar as demandas impostas aos aprendizes de inglês, na medida em que os parâmetros de aceitabilidade são estabelecidos tomando como referência os falantes não nativos do idioma. O LFC, portanto, é baseado não apenas em variedades nativas, mas também em variedades não nativas do inglês. A proposta dessa autora, a nosso ver, apresenta a vantagem de considerar questões relacionadas à variação linguística e à L1 dos aprendizes.

Em resumo, Jenkins (2000) esclarece que, segundo o LFC, os erros fonológicos em ILI correspondem a violações quanto às seguintes áreas:

- I. O inventário consonantal, levando-se em consideração as seguintes observações:
  - [ɹ] rótico do GA foi escolhido pela autora, ao invés das outras variedades de /r/;
  - /t/ intervocálico apresenta uma relação mais estável com a ortografia e, por conseguinte, deve ser ensinado, ao invés de [r];
  - Substituições das consoantes /θ/, /ð/ e /t/ são permitidas;
  - Algumas aproximações não são permitidas, sobretudo quando haja a possibilidade de que o som consonantal seja percebido pelo ouvinte como outra consoante.
  
- II. Exigências fonéticas:
  - Aspiração das oclusivas surdas em posição fortis /p/, /t/ e /k/;
  - Efeito distintivo das oclusivas fortis e lenis na duração vocálica precedente.
  
- III. Grupos consonantais:
  - Encontros consonantais em posição inicial de palavras não podem ser simplificados;
  - Encontros consonantais no meio ou no final de palavras podem ser simplificados apenas se obedecerem às regras de elisão das variedades nativas.
  
- IV. Vogais:
  - Devem ser mantidos os contrastes de duração das vogais;
  - As qualidades vocálicas regionais da L2 são permissíveis, contanto que sejam consistentes. A única exceção envolvendo a qualidade de vogais se refere ao fonema /ɜ:/, cuja substituição por outra vogal, sobretudo /ɑ:/, causou problemas de inteligibilidade, devido à criação de outro vocábulo conhecido para o ouvinte.
  
- V. Proeminência:
  - Devem ser mantidas a produção e a colocação do acento nuclear e a divisão do fluxo da fala em grupos de palavra.

Com relação aos aspectos excluídos do modelo de Jenkins (2000), temos: (1) formas fracas de palavras gramaticais; (2) aspectos do discurso articulado; (3) ritmo; (4) acentuação de palavras; e (5) tons, essencialmente ascendentes e descendentes. Como podemos observar, o LFC se difere dos outros modelos que têm como base o RP e o GA no que tange à exclusão de certos aspectos de pronúncia, os quais demonstraram ser irrelevantes para a comunicação entre falantes não nativos do inglês.

Vale salientar que esses aspectos considerados importantes para a inteligibilidade fonológica dizem respeito aos mesmos aspectos que são comuns às duas variedades nativas mais predominantes do inglês, i.e., RP e GA. Deste modo, no que tange aos aspectos que compõem o núcleo desse modelo pedagógico, o falante nativo continua sendo indicado como parâmetro de referência para a produção dos aprendizes, que, via de regra, são encorajados a uma aproximação, ao invés de uma imitação, dos sons relativos ao GA e ao RP.

Apesar de toda essa discussão em torno dos usos do inglês ao redor do mundo e, mais especificamente, em torno do uso do ILF, numerosos autores que discutem a pronúncia mantêm sua posição favorável quanto ao uso de modelos nativos em aulas de inglês. De fato, o LFC tem sido bastante criticado por uma gama de investigadores, a exemplo de Dauer (2005), Dziubalska-Kołączyk (2006) e Van den Doel (2010).

Dauer (2005) ressalta que, ao contrário do que se poderia inferir a respeito de um modelo pedagógico que reduz a demanda de aspectos a serem adquiridos pelos usuários não nativos, o LFC não chega a diminuir a carga exigida dos aprendizes, já que “[...] alguns dos detalhes do LFC podem não ser mais ensináveis ou aprendíveis” (DAUER, 2005: 546). Assim, autora discorda do argumento de Jenkins (2000) de que seu modelo é mais ensinável, explicando que, por exemplo, “ensinar a extensão das vogais antes de consoantes finais requer bom treinamento fonético, algo que muitos professores não têm” (DAUER, 2005: 547).

Dziubalska-Kołączyk (2006: 2), por sua vez, aponta “problemas essenciais com a noção de ILF”. Para a investigadora, ao limitar o inventário fonológico típico das variedades nativas do inglês, o modelo proposto por Jenkins (2000) acaba por gerar um conflito entre as habilidades de produção e percepção dos aprendizes, na medida em que, de modo geral, a fim de compreender os falantes nativos, os usuários não nativos precisam ser capazes de perceber os aspectos de pronúncia que não são ensinados a produzir.

Semelhantemente, Van den Doel (2010) questiona a eficácia do modelo ao conjecturar que a adoção de padrões recomendados no LFC pode acarretar uma desvantagem comunicativa para os aprendizes. O autor exemplifica tal problemática esclarecendo que a substituição das fricativas dentais por outras obstruintes no contexto de comunidades nativas que apresentem os fonemas /θ/ e /ð/ em seu inventário fonológico poderia levar os interlocutores nativos a estigmatizarem os usuários não nativos como não competentes.

Como podemos perceber, as críticas direcionadas ao LFC possuem forte embasamento, de modo que, a nosso ver, assim como deveria acontecer com qualquer outro modelo fonológico, os professores que optam por adotar o LFC para ensinar a pronúncia do inglês precisam utilizá-lo de modo crítico e reflexivo, a fim de adequá-lo à sua realidade

em sala de aula. Vejamos a seguir as recomendações propostas em outras obras do século XXI para o ensino de pronúncia.

Gimson (2001) estabelece alguns critérios que podem auxiliar professores e aprendizes de inglês a escolherem o modelo de pronúncia a ser adotado no processo de ensino-aprendizagem do idioma. De acordo com o autor:

[o]s critérios decisivos na escolha de qualquer modelo de ensino devem ser que ele tenha ampla circulação, seja amplamente e prontamente entendido, seja adequadamente descrito em livros didáticos e tenha bastante material gravado disponível para o aprendiz (GIMSON, 2001: 297).

Tomando como base os mencionados critérios, Gimson (2001) elege o RP como um forte candidato a servir como um modelo básico no ensino da pronúncia do inglês. Conquanto reconheça que o GA apresenta um número maior de falantes de L1 em relação ao RP e, com isso, também se configura como uma opção viável de modelo de pronúncia a ser usado, o autor deixa clara sua preferência pelo uso do RP. De acordo com o autor, “[a] maioria dos livros didáticos descreve um desses dois tipos [de sotaque] e, dos dois, o RP parece ser o mais amplamente aceitável” (GIMSON, 2001: 81), devido a razões de ordem histórica, sobretudo. Podemos perceber que, semelhantemente a O’Connor (1999), Gimson (2001) também justifica sua escolha pelo RP com base na premissa de que esse sotaque é o mais aceitável.

Gimson (2001) polariza o desempenho que os aprendizes de inglês possam ter em relação a uma aproximação do RP ou de outro sotaque padrão do inglês em duas extremidades: de um lado, temos a exigência mais baixa, definida como Inteligibilidade Geral Mínima, e, no outro extremo, temos o desempenho de Alta Aceitabilidade, o qual não seria percebido pelo ouvinte nativo como uma forma de discurso não nativa.

Alguns dos aspectos destacados por Gimson (2001) como importantes para a garantia da Inteligibilidade Geral Mínima são considerados como não essenciais para a inteligibilidade no LFC. Alguns exemplos incluem: as formas fracas de palavras gramaticais; aspectos relacionados ao ritmo; a substituição das fricativas dentais /θ/ e /ð/ pelas oclusivas dentais aspiradas [t<sup>h</sup>] e [d<sup>h</sup>]; e os tons. Contudo, alguns aspectos são comuns nas duas propostas, a exemplo da importância dada os encontros consonantais, e da exclusão de hábitos de elisão e assimilação da fala encadeada.

A maior diferença entre as propostas de Gimson (2001) e de Jenkins (2000) no que concerne à inteligibilidade diz respeito aos ouvintes, que, para esta autora, incluem os falantes não nativos do inglês, enquanto que para aquele, abrangem somente os falantes nativos.

Da mesma forma que Gimson (2001) defende um modelo de pronúncia que busque uma aproximação com o RP, Roach (2001; 2002) também recomenda como modelo de pronúncia o RP, termo este, aliás, de que o autor confessa nunca ter gostado, preferindo, assim, a terminologia *pronúncia da BBC*. O autor não aborda a questão da inteligibilidade em suas obras, recomendando, assim, uma aproximação, por parte dos aprendizes, de todos os aspectos referentes a esse sotaque britânico padrão.

Kenworthy (2002), por sua vez, não informa explicitamente qual modelo é adotado em sua obra para discutir a pronúncia do inglês. No entanto, tendo em vista o fato de que as vozes trazidas no material em áudio pertencem tanto a falantes nativos do RP britânico, quanto a falantes norte-americanos, inferimos que o modelo subjacente às suas exposições tenha como base falantes nativos do inglês.

Com relação ao desempenho dos aprendizes ao falarem o inglês, a autora esclarece que as metas para o ensino de pronúncia estão fortemente associadas aos objetivos específicos de cada grupo de alunos. Assim, semelhantemente a Abercrombie (1956), Tench (1981), Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), e Gimson (2001), a autora também recomenda a aquisição de um sotaque semelhante ao de um falante nativo para certos grupos de aprendizes que necessitam lidar com falantes nativos em termos de igual para igual, ao passo que estabelece a pronúncia inteligível como uma meta mais razoável para a maioria dos aprendizes. A autora adverte, no entanto, que o fato de uma pronúncia semelhante à de um falante nativo corresponder a um objetivo pedagógico adequado para aprendizes particulares, isso não significa que devemos desencorajar nossos alunos a estabelecerem para si metas mais ambiciosas de aprendizagem.

A autora lança mão de uma definição de inteligibilidade que julga ser aplicável ao contexto de ensino: “quanto mais palavras um ouvinte seja capaz de identificar acuradamente quando ditas por um falante particular, mais inteligível esse falante é” (KENWORTHY, 2002: 13). De forma bastante clara, a autora explica que, quando se estabelece a inteligibilidade como um alvo de pronúncia, ao invés de uma pronúncia semelhante à de um falante nativo, “em termos práticos, isso significa que estamos almejando algo ‘próximo o bastante’ da pronúncia nativa (KENWORTHY, 2002: 13). Por conseguinte, não se espera que os aspectos da pronúncia sejam precisamente reproduzidos pelos aprendizes, tal como o fazem os falantes nativos: basta que o ouvinte relacione o som produzido pelo estrangeiro àquele que seria usado pelo nativo sem maiores dificuldades.

Cauldwell (2003) recomenda modelos de pronúncia com base em sotaques nativos do Reino Unido e da Irlanda. Deste modo, sua proposta se diferencia das demais, pois o autor, de fato, explora em suas

atividades, que são auxiliadas por gravações em áudio, a pronúncia de oito falantes nativos das seguintes regiões: (1) Kingston upon Thames, embora a falante referente a tal localidade tenha passado a maior parte da infância em Cornwall; (2) Sulihull, próximo a Birmingham; (3) Liverpool; (4) Newcastle upon Tyne, ainda que tal falante tenha vivido sua infância em Londres; (5) Bristol; (6) Birmingham; (7) Londres; e (8) Dublin.

O autor não faz menção à inteligibilidade e informa que sua obra é direcionada a aprendizes adultos que tencionem alcançar níveis altos de compreensão e produção oral, a partir de modelos de pronúncia baseados em sotaques nativos do inglês ouvido em diferentes partes do Reino Unido e Irlanda.

O último autor a ser abordado em nossa exposição dos modelos de pronúncia propostos no presente século se refere a Walker (2010), que defende o LFC, proposto por Jenkins (2000), como modelo de pronúncia a ser adotado em aulas de inglês. Com isso, percebemos que, para esse autor, o ensino de pronúncia não deve almejar à erradicação do sotaque estrangeiro dos falantes de L2. De acordo com Walker (2010: 19), "o objetivo primário do ensino de pronúncia deve agora ser tornar os aprendizes inteligíveis para o maior número de pessoas possível, e não apenas para os falantes nativos da língua", conquanto reconheça que, "embora o ILF encoraje a variação de sotaque a fim de permitir que os falantes expressem sua identidade, isso não pode ser à custa da inteligibilidade" (WALKER, 2010: 15). Os argumentos utilizados pelo autor para defender a adoção do LFC em aulas de pronúncia envolvem a premissa de que o inglês é uma língua global na contemporaneidade, e este modelo respeita a questão da identidade nacional e individual dos aprendizes, na medida em que não exige que os mesmos eliminem seu sotaque estrangeiro.

Portanto, podemos concluir que a grande diferença entre os modelos de ensino de pronúncia baseados em sotaques nativos do inglês, mais predominantemente o GA e o RP, e o LFC está no fato de que as propostas com base no falante nativo, embora muitas delas considerem a inteligibilidade e cheguem a estabelecê-la como uma meta pedagógica mais apropriada para a maioria dos aprendizes de inglês, priorizam todos os aspectos de pronúncia relacionados à variedade nativa escolhida, ao passo que o LFC só exige que os aprendizes adquiram uma pronúncia semelhante à de um falante nativo em relação a certos itens fonológicos relativos ao ILN que são considerados essenciais para a comunicação entre falantes não nativos de inglês em contextos internacionais. No que se refere a desvios de pronúncia relacionados a aspectos que se demonstraram irrelevantes para a inteligibilidade fonológica de falantes de L2, o modelo não os classifica como "erros fonológicos", mas, sim, como variações permitidas de L2.

## 2. Metodologia

Os dados que compõem nosso *corpus* de análise foram coletados em uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande. Participaram deste estudo dois professores. Um deles, do sexo masculino, tinha 23 anos no período em que os dados estavam sendo coletados e era graduando do Curso de Licenciatura Plena em Letras, habilitação língua inglesa, da Universidade Federal de Campina Grande (doravante, UFCG). Esse participante será designado aqui como Professor A. Já a segunda participante, do sexo feminino, tinha 37 anos e já havia obtido o grau de licenciada em Letras há dez anos pelo mesmo curso. Esta participante será referida como Professora B.

Ambos os participantes tiveram a experiência de viver em países onde o inglês é falado como uma língua nativa: o Professor A morou seis meses em Orlando, EUA, enquanto a Professora B residiu durante dois anos em Toronto, no Canadá.

Utilizamos três instrumentos para a coleta de dados, quais sejam: (1) gravação em áudio das aulas dos dois professores; (2) entrevistas semiestruturadas; e (3) notas de campo.

No que concerne à entrevista, Nunan (2003: 149) esclarece que tem sido “amplamente utilizada como uma ferramenta de pesquisa em linguística aplicada”, por razões que incluem desde uma busca por dados sobre estágios e processos de aquisição de segunda língua até o uso de tal instrumento como forma de investigar questões ligadas à sociolinguística, a exemplo de “variação linguística, análise da conversação, pragmática e comunicação intercultural” (NUNAN, 2003: 149).

Convém ainda ressaltar que, com base no critério de classificação proposto por Nunan (2003), consideramos o grau de formalidade das entrevistas realizadas aqui como se enquadrando na classificação de *semiestruturada*, visto que, através do contato prévio com os dados transcritos, almejamos obter determinadas informações sobre a prática dos professores investigados, informações estas que foram alcançadas sem a necessidade do uso de um esquema rígido de perguntas. Ademais, a própria escolha por conduzir uma entrevista semiestruturada se deveu mesmo à flexibilidade intrínseca a esse tipo de entrevista, que, exatamente por conta dessa maleabilidade, tem sido utilizada por uma gama de pesquisadores, principalmente aqueles cujo trabalho se insere na tradição de pesquisas interpretativistas (NUNAN, 2003), como é o nosso caso.

Durante as gravações em áudio, concomitantemente à observação não estruturada das aulas, notas de campo foram feitas com vistas a nortear e tornar mais exatas as transcrições que seriam realizadas numa

etapa posterior. Desta forma, as anotações que registramos apresentam informações não apenas linguísticas, mas também extralinguísticas sobre os aspectos mais salientes envolvendo a pronúncia nas aulas investigadas.

A utilização desses três instrumentos de coleta propiciou a triangulação dos nossos dados. Tal como Cançado (1994) explana, a triangulação dos dados por parte do investigador diz respeito a um recurso de análise deveras profícuo, dado que o uso de diversos observadores permite verificar “o caráter real das observações” (CANÇADO, 1994: 58). Ademais, através do uso de instrumentos que reúnam registros de naturezas distintas, é possível evitar problemas com relação à insuficiência ou à inadequação dos dados da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). Desta forma, fizemos uso de três instrumentos de coleta de dados como forma de conferir maior confiabilidade aos registros obtidos aqui (CANÇADO, 1994).

### 3. Análise dos dados

Levando-se em conta o fato de que os dois professores investigados utilizaram o Livro Didático *New English File – Intermediate Student’s Book* o tempo inteiro durante as aulas gravadas, selecionamos duas atividades de leitura propostas pelo material que apresentam um número maior de intervenções por parte de cada professor em relação à pronúncia dos aprendizes durante a leitura em voz alta dos textos.

Os dados foram transcritos de acordo com as regras estabelecidas pelo “Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta” (Projeto NURC), tal como proposto por Dionísio (2001)<sup>3</sup>.

#### A. Professor A

Dividiremos em duas partes a atividade relacionada ao texto “A gossip with the girls?” (ver Anexo 1), de acordo com as duas alunas que o leram. Vejamos o primeiro excerto, que mostra a leitura desse texto sendo iniciada pela aluna F1:

- 1 PA: so “a gossip with the gi::rls?”... can you start reading for us?

---

<sup>3</sup> Os símbolos utilizados nesta análise são: PA e PB = Professores A e B; M1 e M2 = Alunos identificados; F1, F2 e F3 = Alunas identificadas; LLL = Vários alunos ao mesmo tempo; LLL = Alunos em coro; ... = Pausas; X = Palavra incompreensível; XXX = Frase incompreensível; (( )) = Comentário do transcritor; “ ” = Algo que foi lido, e não falado espontaneamente; : = Alongamento de vogal (pequeno); :: = Alongamento de vogal (médio); ::: = Alongamento de vogal (grande); [ = Superposição de vozes; [[ = Simultaneidade de vozes; / = Truncamento de palavras ou desvios sintáticos; - = silabação; MAIÚSCULAS = Ênfase; ? = Interrogação.

- 2 F1: "women are experts at gossiping... and they *always* [aʊweɪs] talk  
3 about tri"/
- 4 PA: *ALways* [ɔːlweɪz] ((corrigindo a pronúncia de F1 enfatizando a  
5 primeira sílaba))
- 6 F1: "*always* [ɔʊweɪs] talk about trivial things... or at least that's... what  
7 men/ what men have always *thought* [θɔʊt]..."
- 8 PA: *thought* [θɔːt] *thought* [θɔːt]
- 9 F1: *thought* [θɔʊt]
- 10 PA: *thought* [θɔːt]
- 11 F1: *thought* [θɔːt]... "however some *new* [nju] research/"
- 12 PA: *new* [njuː]
- 13 F1: "somenew[njuː] research... suggests that when women talk to  
14 women?"
- 15 PA: yes... "when women talk to women"
- 16 F1: "talk to women their conversation are far from fri/ fri-vo-lous?... and  
17 cover many more topics... up to forty subjects... that/ that when men talk  
18 to other me::n"/ ah tá... that?
- 19 PA: "THAN when men talk to other men"...
- 20 F1: "than when men talk to other men... women's conversations *range*  
21 [ɹæŋdʒ]/"
- 22 PA: *range* [ɹeɪndʒ]
- 23 F1: "*range* [ɹɛndʒ] from health and their house/"
- 24 PA: TO their houses
- 25 F1: "TO their houses... from politics to fashion... from films to family... from  
26 education to relationship problems... football is... notably absent... men...  
27 tend to have a more limited *range* [hɛɪndʒ]? *range* [hɛɪndʒ] of subjects...  
28 the most popular being work, sport, jokes, cars and women"
- 29 PA: ok... this is so true... OK... "women are experts at gossiping"...

Como é possível perceber, este trecho aduz correções por parte do Professor A de desvios produzidos por F3 em quatro vocábulos do inglês, quais sejam: "*always*", "*thought*", "*new*" e "*range*". Todos esses itens foram corrigidos pelo participante através da técnica *escutar e imitar*, não tendo sido fornecidas, portanto, quaisquer explicações com relação à articulação dos sons cruciais, seja por meio de desenhos ou diagramas, seja através de demonstrações. Com isso, inferimos que o participante, no trecho sob análise, aborda a pronúncia de maneira implícita, deixando que os alunos aprendam intuitivamente a forma como os vocábulos devem ser pronunciados conforme um modelo que está intimamente relacionado ao falante nativo, mesmo que, no caso de certos aspectos, também almeje à inteligibilidade fonológica dos usuários de ILI.

No caso do primeiro vocábulo, i.e., “*always*”, temos dois tipos de desvio: a aluna produz a vogal [a], ao invés de /ɔ:/, substitui a consoante lateral /t/ pela vogal [ʊ], bem como substitui a sibilante alveolar vozeada /z/ pela contrapartida surda [s]. Percebemos que esses desvios apresentam relações íntimas com a língua nativa de F3, uma vez que o som vocálico /a/ está estreitamente associado ao correlato ortográfico <a> em português. Semelhantemente, a lateral pós-vocálica é comumente vocalizada em diversas variedades do português do Brasil (CRISTÓFARO-SILVA, 2009). Esse fenômeno, na verdade, também ocorre em algumas variedades nativas do inglês. Por essa razão, a produção de /ʊ/ em lugar de /t/ é permitida no LFC, uma vez que, além de ocorrer em variedades nativas do inglês, tal substituição não provocou problemas de inteligibilidade nos dados de interação capturados por Jenkins (2000). Já com relação ao desvozeamento de /z/, podemos perceber que o advérbio “*always*” vem seguido do verbo “*talk*”, que possui a plosiva alveolar surda /t/ em posição inicial de palavra – seja em posição interna ou de fronteira de palavra –, e, no português brasileiro de modo geral, <s> só é produzido com vozeamento quando ocorre em coda diante de segmento sonoro, não ocorrendo vozeamento, portanto, antes de pausas ou de consoantes desvozeadas. Diante do exposto, consideramos que, ao corrigir “*always*” produzido por F3 como [auweɪs], o professor tenha estabelecido um alvo de pronúncia que buscasse uma aproximação com um falante nativo.

No que se refere aos vocábulos “*thought*”, “*new*” e “*range*”, por sua vez, podemos observar que F3 produziu desvios relacionados tanto a vogais, quanto a consoantes. Com relação às vogais, como mencionado na Fundamentação Teórica (p. 8), apenas a quantidade se configura como um aspecto importante de ser produzido tal como o fazem os falantes nativos da maioria das variedades de ILN, de acordo com o LFC. Assim, embora a substituição de /ɔ:/ por /aʊ/ não corresponda à redução daquela vogal longa, julgamos que o professor tenha adotado um modelo não apenas baseado no falante nativo, mas também no LFC, já que substituições de sons são apenas permitidas em casos específicos, a exemplo das fricativas dentais e da lateral em coda silábica, como discutido anteriormente.

Concernente ao vocábulo “*new*”, produzido pela aprendiz como [niʊ], notamos que, inicialmente, F3 substituiu a aproximante /j/ pela vogal [i] e, conseqüentemente – tendo produzido mais ênfase no segmento [i] –, acabou substituindo a vogal posterior fechada arredondada longa /u:/ pela vogal curta /ʊ/. Assim sendo, estamos diante de desvios que, segundo o LFC, poderiam levar a problemas de comunicação entre falantes não nativos do inglês, tendo em vista que

envolvem áreas consideradas importantes de serem obedecidas em contextos internacionais, a saber: substituição de uma consoante que faz parte do núcleo da proposta, designadamente /j/, e falha na produção da vogal longa /u:/, não apenas no que se refere à sua extensão, mas também à sua qualidade, embora este último aspecto não seja considerado essencial.

Com base nessas observações, julgamos que o Professor A, mesmo que inconscientemente, lançou mão de um modelo que compreende tanto o falante nativo, quanto o modelo de Jenkins (2000). De fato, poderíamos fazer essas mesmas afirmações em relação ao vocábulo "range", cuja produção por parte de F3 apresenta desvios quanto à substituição do ditongo /eɪ/ pela vogal nasalizada [ã], bem como da africada palatoalveolar vozeada /dʒ/ pela sua contrapartida surda, i.e., /tʃ/, desvios estes que, segundo o LFC, poderiam causar problemas de inteligibilidade para a aluna em contextos internacionais nos quais ela estivesse falando com outros falantes não nativos de inglês pertencentes a outras nacionalidades.

Vejamos a seguir o segundo trecho referente à atividade de leitura, o qual apresenta a continuação da leitura em voz alta por parte de outra aluna:

- 30 T: ... so it is saying that women talk/ erm... have more er... things to talk  
31 about/ have more topics different ones/ tha::n men... right?  
32 M1: right ((ironicamente))  
33 T: RIGHT?  
34 M1: right ((rindo))  
35 T: a::h... I/ I/ I thought I heard *right* [ɹaɪtʃ]... *righ-t* [ɹaɪt] ((enfazando  
36 a produção da última consoante))... "according to:::"... F4?  
37 F2: "according to professor petra boyn/boynton?...a *psychologist*  
38 [pisi'kɔlədʒɪst] at university/"  
39 T: *psychologist* [saɪ'kalədʒɪst]  
40 F2: "*psychologist* [saɪ'kɔlədʒɪst] at university college London..."  
41 T: university college London...  
42 F2: "who interviewed *over* [ɔvə]/"  
43 T: *over*[ɔvə]  
44 F2: "*over* [ɔvə]"...  
45 T: what?  
46 F2: a thousand?  
47 T: a thousand or one thousand...  
48 F2: "a thousand women... women also tend to move quickly from one  
49 subject to another in conversation"... er... *whereas* ['wɛɪəz]?

- 50 T: *whereas* [wɛ'ɹɛz]  
51 F2: "*whereas* [wɛ'ɹɛz] men usually stick to one subject for longer *Periods*  
52 [pɛɪ'ɪɔts] *periods*['pɛɪɪts]?"  
53 T: *periods*['pɪɪəts]  
54 F2: "*periods*['pɪɪəts] of time"  
55 T: so "according to professor *petra boynton*... a psychologist/ psychologist  
56 at university college london... who interviewed one thousand women...  
57 women tend/ women ALSO tend to move quickly from one subject to  
58 another in conversation... *whereas*"... while ok? "men usually stick to one  
59 subject for longer periods of time"...

Este excerto inicia com um comentário do Professor A sobre o parágrafo lido por F3 no excerto anterior, em que o participante chega à conclusão, com base no que fora lido, de que as mulheres têm à sua disposição uma variedade mais diversificada de assuntos para conversar (linhas 25-28). A fim de envolver os aprendizes em sua explanação e de verificar a compreensão dos mesmos, o professor faz uma pergunta retórica lançando mão do vocábulo "*right*" (linha 31). O aluno M2 brinca com o questionamento, respondendo-o afirmativamente com um tom de ludíbrio (linha 32), e o professor pergunta mais enfaticamente se o que ele havia dito estava, de fato, *certo* (linha 33). O aluno responde-lhe o mesmo, e, com isso, percebemos que o participante não estava meramente repetindo uma pergunta, mas, sim, verificando se M2 havia usado ou não a africada palatoalveolar surda /tʃ/ no lugar da oclusiva alveolar surda /t/ (linha 35). Ele ainda repete o termo crucial enfatizando o toque da parte da frente da língua com os alvéolos dos dentes incisivos superiores.

A substituição de /t/ por /tʃ/ se configura como um tipo problemático de desvio segmental no LFC, devido à importância que tal modelo atribui ao inventário consonantal, com exceção apenas das fricativas dentais /θ/ e /ð/ e da lateral pós-vocálica /l/, o que nos leva a concluir que o Professor A adotou um modelo que pode estar associado tanto ao falante nativo do inglês, quanto ao LFC, ao questionar M2 se o aluno havia pronunciado o vocábulo "*right*" como [ɹaɪtʃ] ou como [ɹaɪt].

No que tange ao substantivo "*psychologist*" pronunciado como [pɪsɪ'kɒlədʒɪst] pela aluna F2, temos a produção de dois desvios, designadamente a adição de sons e o apagamento de um segmento do ditongo /aɪ/. No caso da inserção de sons, podemos perceber que podem ter ocorrido dois tipos de influência na pronúncia de F2: (1) da escrita, uma vez que o vocábulo em questão apresenta a letra <p>; ou (2) da L1, na medida em que o termo "psicólogo" é produzido em português com a oclusiva bilabial surda /p/, tipicamente seguido da vogal /i/, que pode ter

sido adicionada como forma de facilitar a articulação entre as consoantes /p/ e /s/, as quais comumente não ocorrem juntas na estrutura silábica do português.

A proposta pedagógica de Jenkins (2000) leva em consideração os ditongos, principalmente /aʊ/, /aɪ/ e /ɔɪ/, que "são comuns a todas as variedades nativas" (JENKINS, 2000: 145). Com relação aos outros ditongos, a autora explica que é a extensão, e não a qualidade, que importa à inteligibilidade, já que muitas variedades nativas do inglês apresentam realizações distintas do mesmo ditongo no tocante à qualidade, como a palavra *cake*, que é pronunciada como [kaɪk] no sul de Londres, mas como /keɪk/ no RP (JENKINS, 2000). Portanto, o apagamento de um dos segmentos do ditongo de "psychologist" poderia levar a aluna a enfrentar problemas de comunicação, e, com isso, consideramos que a correção do professor, embora também esteja relacionada ao falante nativo, está em consonância com o LFC, mesmo que o participante não tenha consciência disso.

Ainda em relação aos ditongos, notamos que o vocábulo "over" foi pronunciado por F2 com a vogal pura [ɔ], ao invés de /ou/ ou /əʊ/. Mesmo levando-se em consideração o fato de que não estamos diante de um ditongo comum a todas as variedades nativas do inglês (JENNER, 1995 apud JENKINS, 2000) e, portanto, considerado relevante no LFC, o desvio produzido por F2 não está relacionado à qualidade, mas, sim, à substituição de sons, um desvio fonológico que, como explana Jenkins (2000), pode impedir a inteligibilidade de usuários não nativos do inglês, caso venha acompanhado de outros tipos de desvios segmentais. Desta forma, consideramos que a correção de "over", pronunciado como [ɔvə], teve como base o falante nativo de sotaques como GA, em que a combinação das letras <oa>, em palavras como "road", "throat", "roast" e "coach", é pronunciado com o ditongo /ou/, ao invés do /əʊ/, típico do RP. Não obstante, a correção também pode pertinentemente ser associada ao LFC, na medida em que intervém num desvio segmental que frequentemente leva a erros fonológicos (JENKINS, 2000).

Quanto aos vocábulos "whereas" e "periods", pronunciados, respectivamente, como ['wɛɪɹɪz] e [pɛɪɹɪ'ɔts]/['pɛɪɹɪts] por F2, devemos primeiramente observar que, ao contrário das intervenções anteriores, foi a aluna que solicitou auxílio do professor na pronúncia dos termos cruciais. Assim, ao fornecer um modelo para a pronúncia de "whereas" e "periods", o Professor A está, na realidade, atendendo a uma necessidade expressada pela própria aprendiz. Para tanto, o participante lança mão de um modelo de pronúncia com o qual ele declaradamente tem mais familiaridade, ou seja, um modelo baseado num sotaque do inglês falado

nos EUA, país em que morou. Vejamos um trecho da entrevista, em que o Professor A tece um comentário acerca de sua própria pronúncia:

**Professor A:** a minha ((pronúncia)) é americana, né? Desde pequeno que eu tenho mais contato com o inglês americano, que eu já fui para os Estados Unidos... Morei lá...

Como podemos observar, o Professor A afirma que sua pronúncia apresenta características típicas daquilo que nomeia “inglês americano”. Ele também afirma que seu contato com o inglês ouvido nos EUA remonta à sua infância, o que pode explicar o fato de que a maioria de suas intervenções, embora possa ser algumas vezes associada ao LFC, apresenta sempre uma relação com o falante nativo do inglês falado nos EUA. Vale frisar que mesmo o LFC não deixa de fazer referência às variedades nativas mais predominantes do inglês, i.e., GA e RP. Com isso, percebemos que o LFC exclui o falante nativo apenas enquanto ouvinte; no que diz respeito à produção dos sons considerados essenciais, o parâmetro continua sendo o falante nativo do RP e GA, dado que o modelo aceita variações de L2 apenas na produção de aspectos excluídos (ver Fundamentação Teórica, p. 4).

Vejamos, a seguir, como a Professora B abordou a pronúncia durante a leitura de textos do LD em voz alta pelos alunos.

#### B. Professora B

Apresentaremos em duas partes o trecho referente à leitura em voz alta do artigo “*Race to the Sun*” (ver Anexo 2), que focaliza duas formas de viajar de Londres para Avignon, na França. Eis o primeiro excerto, em que a Professora B pede para que algum aluno se voluntarie para ler o primeiro parágrafo do texto:

- 60 PB: ...so let's try to read... I need volunteers to read... let's practice a little  
61 bit of your pronunciation in this exercise... by reading these paragraphs...  
62 so let's start with PLANE... so paragraph D:... F1, can you read paragraph  
63 D for us...  
64 F3: D?  
65 PB: D yes...  
66 F3: “at fou::r... er...”  
67 PB: you can read “at four fifteen” yes...  
68 F3: “at four fifteen a.m a taxi picked me up... and took me thirty two  
69 miles... to:: stansted?”  
70 PB: airport  
71 F3: “airport... *although* ['aʊðu]”  
72 PB: *ALTHOUGH* [ɔ:t'ðou]

- 73 F3: *although* ['aʊðu:]  
74 PB: *al-THOUGH* [ɔ:ɪ'ðou]  
75 F3: *although* [aʊ'ðou] ((rindo))  
76 PB: ye::s  
77 F3: "it was early morning... there was a lot of traffic... and I arrived later...  
78 than I had planned... I/ I took my:: *luggage* [lu'geɪdʒi]/"  
79 PB: *luggage* ['lʌgɪdʒ]  
80 F3: "*luggage* ['lʌgɪdʒi] to check/ to check in... and asked for a window  
81 seat... but... the woman said... there were no *seat* [sɛt] numbers..."  
82 PB: "*seat* [sɛt] numbers"... very good, F1... now what about the next...  
83 let's see... M2... letter A...

A primeira questão que julgamos relevante de ser destacada aqui diz respeito à forma como a Professora B introduz a atividade de leitura, informando aos alunos que eles poderão praticar um pouco sua pronúncia (linhas 60-61). Essa associação feita pela participante incidentalmente nos fez remeter a Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), que relacionam a leitura em voz alta e a pronúncia numa técnica que tem por objetivo fazer com que os aprendizes pratiquem aspectos fonológicos relacionados à acentuação, à entoação ou ao ritmo<sup>4</sup>. De fato, percebemos que as correções dos vocábulos "*although*" e "*luggage*" focalizaram aspectos suprasegmentais, enquanto apenas a correção de "*seat*" se limitou ao nível segmental.

No caso de "*although*" produzido por F1 como ['aʊðu], vemos que a aluna colocou o acento na primeira sílaba, quando, no ILN, o acento deve ser colocado na segunda. Além disso, F1 ainda comete desvios no nível segmental, na medida em que faz uma substituição problemática do ditongo /ou/ ou /əʊ/ pela vogal /u/ e uma substituição permitida no LFC envolvendo a troca da lateral pós-vocálica /ɫ/ por /ʊ/. Não obstante, é possível notar que a preocupação da professora parece estar, de fato, relacionada à colocação do acento, pois a participante consente quando a aluna repete "*although*" pela segunda vez (linha 75) como [aʊ'ðou], mesmo apresentando a substituição do fonema /ɔ:ɪ/ pelo /a/, bem como do /ɫ/ por /ʊ/, mas com o acento na sílaba adequada, de acordo com ILN. Contudo, devido aos critérios estabelecidos neste trabalho quanto à determinação do modelo adotado pelos professores em suas abordagens da pronúncia, entendemos que, ao ter focalizado um aspecto considerado não essencial no LFC, a Professora tenha tido como base o falante nativo.

---

<sup>4</sup> Cf. Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) para uma revisão das principais técnicas para o ensino de pronúncia.

Consideramos que a correção de “*luggage*” é comparável à de “*although*”, pois a aluna produz aquele vocábulo como [lu'geɪdʒi], colocando o acento primário na segunda sílaba, ao invés de na primeira, além de substituir a vogal /ʌ/ por [u] e de inserir uma vogal de apoio no final da palavra, que, em ILN, termina com um som consonantal, i.e., /dʒ/. Quando a aluna repete o termo crucial após a professora ter-lhe demonstrado sua pronúncia (linha 80), vemos que os desvios relacionados à vogal /ʌ/ e à inserção de uma vogal na última sílaba permanecem; todavia, a professora não mais corrige a aluna.

No que concerne à pronúncia de “*seat*” como [sɛt], a mudança da vogal anterior alta não arredondada longa /i:/ pela vogal anterior médio-baixa não arredondada curta [ɛ] gera uma outra palavra na língua inglesa, ou seja, “*set*”. Assim sendo, a manutenção tanto da extensão, quanto da qualidade de /i:/ se faz necessária para que o termo não seja confundido com outros pares mínimos, tais como o próprio vocábulo “*set*”, além de “*sit*”, “*sat*”, “*suit*”, etc. Diante do exposto, esta correção é corroborada pelo LFC.

Eis a segunda parte do trecho referente à leitura do artigo “*Race to the Sun*”, que segue imediatamente após a linha 83 do excerto anterior:

- 84 T: ...let's see, M2... letter A...  
85 M2: “when I got to security... I saw that there/ there was an enormous...  
86 *queue*[kiwi]//”  
87 T: *queue* [kju:]... do you know what's a queue? everybody? line up... lots  
88 of PEOPLE... WAITING to be attended... alright...  
89 M2: “I began to worry that I... might miss my flight... because the boarding  
90 limit... is forty minutes before takeoff... I had to run to gate forty eight...  
91 and I arrived completely out of *breath* [bɹið]”  
92 T: *breath* [bɹɛθ]...  
93 M2: *breath* [bɹɛθ]  
94 T: ok? *breathe* [bɹi:ð] is a verb and *breath* [bɹɛθ] is a noun... you  
95 understand that? ok... can you read, F2... letter er... letter C...

O primeiro vocábulo cuja pronúncia foi corrigida pela Professora B neste trecho corresponde ao substantivo “*queue*”, que foi produzido por M1 como [ki:wɪ]. A forma como o aluno pronunciou o termo em questão poderia remeter seu interlocutor à fruta ou ao pássaro neozelandês, ambos designados “kiwi” – tanto em inglês, quanto em português, a propósito. Portanto, em virtude de as substituições de sons gerarem outra palavra em inglês, inferimos que a correção realizada pela professora

obedece ao que é postulado no LFC. No que diz respeito à forma como o item “*queue*” foi abordado, não é possível identificar o uso de qualquer técnica, pois a professora apenas corrige o aluno, não o levando a repetir o modelo que ela lhe forneceu e sem prover explicações mais detalhadas sobre aspectos relacionados à sua articulação.

Diferentemente de “*queue*”, o vocábulo “*breath*” foi abordado pela Professora B através de duas técnicas, designadamente *escutar e imitar* e *explicações*. Assim, quando M1 pronuncia “*breath*” substituindo o fonema /ε/ pelo [i], a Professora B repete o vocábulo com a vogal usada no ILN, fazendo uso de uma entoação que convida o aprendiz a repeti-la. Em seguida, a participante contrasta “*breath*” com “*breathe*”, chamando atenção para a mudança de classe morfológica que a mudança de som vocálico pode causar, não fazendo menção, no entanto, quanto ao processo fonatório da fricativa dental, que é surda na pronúncia do substantivo e vozeada na pronúncia do verbo.

#### 4. Considerações finais

Os trechos analisados aqui mostram que o falante nativo é ainda tomado como base para a norma de pronúncia exigida dos aprendizes de inglês, de modo tal que, ainda que o foco da abordagem de pronúncia recaia sobre aspectos que são considerados essenciais para a comunicação em contextos internacionais conforme o LFC propõe, o parâmetro vislumbrado continua sendo os falantes nativos das duas variedades de inglês mais amplamente difundidas em materiais didáticos, ou seja, o GA e RP. Conjecturamos que a falta de engajamento, por parte dos professores investigados, com o debate em vigor na teoria acerca do uso contemporâneo mais extensivo do inglês, i.e., do ILF, pode estar associada à distância que tal conceito apresenta no que diz respeito à nossa realidade local, em que, diferentemente da Europa – onde, de fato, o debate em torno do uso do ILF é deveras vigoroso –, o inglês ainda se configura por aqui como uma língua estrangeira, ao invés de uma língua franca.

Notamos também que algumas correções feitas pelos participantes são corroboradas pelo LFC, por apresentarem um foco em aspectos considerados essenciais nesse modelo pedagógico para a inteligibilidade fonológica de falantes não nativos de inglês em contextos internacionais. Contudo, ao contrário do discurso que é comumente atribuído ao LFC, percebemos que esse modelo não exclui totalmente o falante nativo. Por mais que a proposta sugira uma aproximação, ao invés de uma imitação, dos aspectos de pronúncia relacionados aos sotaques GA e RP, vemos que o falante nativo continua servindo de parâmetro para a produção daqueles sons que fazem parte do núcleo proposta. Com isso, ao focalizarem aspectos incluídos nesse modelo, concluímos que os professores poderiam

ser associados tanto ao LFC em si, quanto a qualquer outro modelo de pronúncia com base em algum sotaque nativo do inglês.

Consideramos que nosso estudo tenha apresentado duas limitações principais. A primeira delas está relacionada ao número bastante reduzido de participantes com que contamos, uma vez que coletamos nossos dados com apenas dois professores de inglês. A segunda limitação diz respeito à dificuldade que encontramos de investigarmos os objetivos dos aprendizes das duas turmas quanto à aprendizagem da pronúncia do inglês. A coordenação do instituto no qual realizamos a coleta dos dados de sala de aula nos solicitou que não distribuíssemos questionários para aprendizes menores de idade ou realizássemos entrevistas com os mesmos. Tendo vista o baixo número de aprendiz que restaria para a aplicação do questionário, optamos por investigar apenas os professores. Desta forma, não nos foi possível integrar a voz dos alunos na nossa pesquisa.

A despeito das mencionadas limitações, consideramos que a pesquisa realizada aqui pode contribuir para a área de ensino de pronúncia e de formação de professores, na medida em que pudemos verificar como o desenvolvimento discursivo em torno do ILF não parece estar exercendo influência alguma nas práticas de ensino da pronúncia dos dois professores investigados. Isso implica que questões sociopolíticas relacionadas ao ensino de inglês podem estar sendo negligenciadas no âmbito da sala de aula, ficando restritas apenas à teoria.

Diante dessas implicações a que conseguimos chegar, presumimos oferecer ainda outra contribuição. Embora nosso estudo consista apenas num recorte mínimo de uma realidade local, consideramos que a descrição fornecida aqui pode servir de alerta para que mais investigadores brasileiros se interessem pela discussão sobre o estatuto do inglês na contemporaneidade e, com isso, se engajem em pesquisas que venham a refletir sobre questões sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem do idioma.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### 3 READING & SPEAKING

a In pairs, look at the list of subjects below. Who do you think talks about them more, men or women? Write M or W.

sport \_\_\_ work \_\_\_ clothes \_\_\_ health \_\_\_  
 family \_\_\_ films \_\_\_ politics \_\_\_ cars \_\_\_  
 their house \_\_\_ the opposite sex \_\_\_

b Read the first paragraph of *A gossip with the girls*? Does the writer agree with you? Who talks about most topics?

### A gossip with the girls?

Women are experts at gossiping, and they always talk about trivial things, or at least that's what men have always thought. However, some new research suggests that when women talk to women, their conversations are far from frivolous, and cover many more topics (up to 40 subjects) than when



men talk to other men. Women's conversations range from health to their houses, from politics to fashion, from films to family, from education to relationship problems. Football is notably absent. Men tend to have a more limited range of subjects, the most popular being work, sport, jokes, cars, and women.

According to Professor Petra Boynton, a psychologist at University College London, who interviewed over 1000 women, women also tend to move quickly from one subject to another in conversation, whereas men usually stick to one subject for longer periods of time.

At work, this difference can be an advantage for men, where they can put other matters aside and concentrate fully on the topic being discussed. On the other hand, it also means that they sometimes find it hard to concentrate when several things have to be discussed at the same time in a meeting.

Professor Boynton also says that men and women chat for different reasons. In social situations, women use conversation to solve problems and reduce stress while men chat with each other to have a laugh or to swap opinions.



c Now read the whole article. What does the writer say? Choose a, b, or c.

- When women talk to each other they generally talk about \_\_\_\_\_.  
 a unimportant things  
 b very serious things  
 c many different things
- Men \_\_\_\_\_ as women.  
 a don't talk as much  
 b don't talk about as many things  
 c don't work as much
- In conversation women \_\_\_\_\_ than men.  
 a talk more quickly  
 b change the subject more often  
 c talk more about work
- At work, if there is a meeting which focuses on one subject, \_\_\_\_\_.  
 a men will probably concentrate better than women  
 b women will probably concentrate better than men  
 c men and women will both concentrate well
- One of the reasons why women talk to each other is \_\_\_\_\_.  
 a to relax  
 b to exchange ideas  
 c to tell jokes

d Now prove that the article is wrong! Work in pairs or small groups.

If you're a woman, try to talk for two minutes about:

**football cars computers**

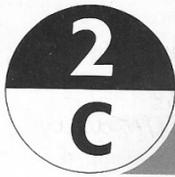
If you're a man, try to talk for two minutes about:

**fashion shopping losing weight / dieting**

#### HOW WORDS WORK...

- Look at the highlighted words and phrases in *A gossip with the girls*? Which one(s) do we use...?  
 1 to compare and contrast two facts or opinions *whereas*  
 2 to introduce an opposite point of view \_\_\_\_\_  
 3 to introduce some extra information \_\_\_\_\_  
 4 to explain who says or believes something \_\_\_\_\_
- Complete the sentences with one of the words or phrases. Sometimes there are two possibilities.  
 1 My sister plays tennis and she \_\_\_\_\_ goes swimming once a week.  
 2 Travelling by yourself can be fun. \_\_\_\_\_, it is often more dangerous.  
 3 \_\_\_\_\_ doctors, we shouldn't drink too much coffee.  
 4 Dogs are very affectionate, \_\_\_\_\_ cats are more independent.  
 5 New technology makes our lives easier. \_\_\_\_\_, it can be difficult to learn to use.

Anexo 2



- G comparatives and superlatives
- V transport and travel
- P stress in compound nouns

## Race to the sun

### 1 READING

a In pairs, ask and answer the questions.

- 1 When was the last time you travelled...?  
by train by car by plane  
Where did you go?  
How long did your journey take?  
Did you have a good journey?
- 2 In general, which of the three forms of transport do you prefer? Why?

b Read the introduction to the article, *Race to the sun*. Answer the questions with *by car*, *by train*, or *by plane*.

**Which journey do you think was...?**

- the quickest \_\_\_\_\_ the most comfortable \_\_\_\_\_  
the cheapest \_\_\_\_\_ the most convenient \_\_\_\_\_

c You're going to read about the first two journeys, but the paragraphs are not in the right order. Find the first paragraph for the plane journey, and then the other three. Do the same for the train journey. Then compare with a partner.

**The plane**

1 D 2 A 3 C 4 G

**The train**

1 E 2 H 3 B 4 F

d Now read about the two journeys again carefully in the right order. Answer the questions with T (the train) or P (the plane).

**On which journey...?**

- 1 did the traveller have to get up earlier
- 2 could the traveller have something to eat or drink
- 3 was the traveller more stressed
- 4 could the traveller see beautiful scenery
- 5 did the traveller have a meal when he arrived
- 6 did the traveller arrive earlier than expected

**Which journey was...?**

- 7 quicker
- 8 cheaper
- 9 more comfortable
- 10 more convenient

### HOW WORDS WORK...

The bus **took** 45 minutes.

It **took me** just 30 minutes from home.

**How long does it take you** to get to school? *How much time is needed to complete a particular journey*

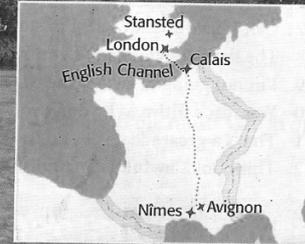
Use **take** (+ person) + time (+ **to get to**)... to talk about the duration of a journey.

Ask and answer the questions in pairs.

How long does it take you to get to work / school?

How long does it take to get from your house to the centre?

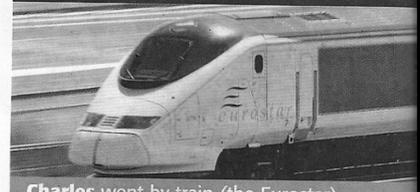
a by car b by bus / underground c on foot



Every year thousands of British tourists travel to the South of France for their summer holiday. But what is the best way to get there, by car, train, or plane?

A British newspaper sent three of its journalists to find out. They had to travel from their homes in London to Avignon.

All three travellers set off one Saturday morning in July.



Charles went by train (the Eurostar).



Rosemary flew with a 'cut price' airline.



Martin travelled by car.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBIE, D. *Problems and principles in language study*. London: Longman, 1956.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAZIL, D. *Pronunciation for Advanced Learners of English: Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- CANÇADO, M. Um estudo da pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.
- CAULDWELL, R. *Streaming speech: listening and pronunciation for advanced students – Student's book*. United Kingdom: Sia, 2003.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. *Pronúncia do Inglês: para falantes do português brasileiro - Os sons*. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2005.
- OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. *New English File Intermediate*. Oxford University Press, 2006.
- CRYSTAL, D. *Two thousand million?* Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- DAUER, R. The Lingua Franca Core: A new model for pronunciation instruction? *TESOL Quarterly*, 39(3), 543-550, 2005.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DZIUBALSKA-KOŁACZYK, K. English or ELFish? A teaching dilemma of the 21st century. IATEFL Poland Conference, 22-24 Sep, 2006.
- GIMSON, A.C. *Gimson's Pronunciation of English*. 6th edition. Revised by Alan Cruttenden. London: Arnold, 2001.
- JENKINS, J. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, Oxford University Press, 1998.
- \_\_\_\_\_. *The phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JENNER, B. On diphthongs. *Speak Out!* v.15, 1995. pp. 15-16.
- KENWORTHY, J. *Teaching English pronunciation*. London: Longman, 2002.
- LLURDA, E. Non-native-speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 14, n. 3. Blackwell Publishing, 2004.

- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, 2003.
- O'CONNOR, J. D. *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- O'CONNOR, J. D.; C. FLETCHER. *Sounds English*. Harlow: Longman, 1989.
- ROACH, P. *Phonetics*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- \_\_\_\_\_. *English phonetics and phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11/2, 2001. pp. 133-158.
- \_\_\_\_\_. Habeas corpus and divide et impera: 'Global English' and applied linguistics. In: SPELMAN MILLER, K.; THOMPSON, P. (Eds.) *Unity and diversity in language use* (pp. 1998-217). London: Continuum, 2002.
- \_\_\_\_\_. English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59, n.4, 2005, pp. 339-341.
- TENCH, P. *Pronunciation Skills*. London: The MacMillan, 1981.
- UNDERHILL, A. *Sound Foundations*. Oxford, UK: Macmillan & Heinemann, 1994.
- VAN DEN DOEL, R. Native and non-native models in ELT: Advantages, disadvantages, and the implications of accent parallelism. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 46(3), 349-365, 2010.
- WALKER, R. *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2010.