

# UMA EXPERIÊNCIA COM O APRIMORAMENTO DA PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Krícia Helena Barreto \*  
Sandra Helena Correia Monteiro \*\*

## Resumo

O presente relato de experiência apresenta a solução encontrada por professores da UFJF para suprir as necessidades de seus alunos de Inglês na área da pronúncia. O foco é estabelecido a partir de um arcabouço teórico que inclui a relação entre os sistemas fonético-fonológicos da língua inglesa e da língua portuguesa, o ensino de L2 e a função do educador. Os dados aqui presentes baseiam-se na experiência com uma turma de alunos universitários do curso de Letras e sugerem como aperfeiçoar o ensino do Inglês como L2 através da melhor preparação de professores e da aplicação e adequação das metodologias de ensino.

Palavras-chave: Habilidade oral. Metodologias. Formação de professores. Tratamento dos erros.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo relatar uma experiência em que se buscaram soluções para algumas deficiências encontradas no ensino e na prática da habilidade oral do Inglês – mais precisamente na pronúncia – no contexto de formação de professores dentro de um curso de Letras.

Primeiramente, descreveremos o contexto e especificaremos a motivação pela qual o trabalho foi realizado. Logo depois, uma visão geral sobre a dificuldade do aprendizado do sistema fonético-fonológico da língua inglesa por alunos brasileiros será apresentada, bem como uma rápida reflexão sobre o ensino de língua estrangeira e sobre os métodos conhecidos para tal. Ao longo da apresentação da pesquisa, descreveremos aulas de pronúncia em si, além do material didático utilizado para elas. Seguem-se comentários sobre o resultado do trabalho.

Foram feitas observações nas aulas de Inglês da Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir das quais nos ficou claro que o contexto de formação de profissionais na área de Letras é o grande diferencial das aulas na Faculdade de Letras em relação a outros cursos (livres) de idiomas. Desse modo, os alunos teriam uma maior responsabilidade em tentar aprender – e muito bem – todas as quatro habilidades da língua inglesa, e os professores, a responsabilidade de atenuar ou mesmo sanar as deficiências encontradas ao longo do curso. Aqui, serão abordadas as deficiências

\* Graduada em Letras (Inglês e Português) pela UFJF. kriciabarreto\_@hotmail.com

\*\* Dra. em Linguística pela USP, professora de Inglês da Faculdade de Letras da UFJF, orientadora do trabalho. sandrahcmonteiro@yahoo.com.br

que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (Inglês), considerando que o foco principal do Curso de Letras é o de formar, além de bons usuários da L2, professores competentes e preparados para enfrentar o ambiente de uma sala de aula.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância deste trabalho foi a de abrir-nos para a realidade de que, no ensino de L2, nenhum método deve ser considerado totalmente descartável, mas, sim, estudado pelo profissional com o objetivo de torná-lo capaz de fazer uso dos pontos que se adequam às necessidades de seus alunos. Como exemplo, temos que a repetição exaustiva que acontece em um método como o áudio-lingual pode ter sua funcionalidade em um certo tipo de aulas, mas não em outro.

Em uma aula exclusivamente de ensino da pronúncia da língua inglesa, a repetição de sons e de frases e padrões entonacionais não só é pedagogicamente desejável, para que os alunos pratiquem a “musicalidade” da língua, mas também necessária, para que eles aprendam bem o seu sistema fonético-fonológico.

Levando-se em conta que o sistema fonético-fonológico da língua inglesa é bastante diferente de nossa língua e, ainda, que a produção de sons no inglês não segue a ortografia das palavras com tanta sistematicidade quanto no português, a dificuldade encontrada por falantes do português na produção oral do inglês é algo sempre presente nas aulas. E, como afirma Monteiro (1996), há uma grande escassez de material didático capaz de suprir essa dificuldade:

*“Não apregoamos que os alunos devam ter uma competência lingüística idêntica à de um falante nativo. Acreditamos, sim, que tal capacidade possa ser exercida de forma mais próxima do que é inteligível, especialmente considerando o contexto atual de*

*uso do Inglês como língua internacional.*

*Apesar de ser tão relevante quanto a Gramática ou o Vocabulário, a pronúncia tem sido relegada a segundo plano pelos escritores de livros e séries didáticas destinadas ao ensino do Inglês como língua estrangeira. Quando o fazem, é de maneira pouco sistemática: não há quantidade suficiente de exercícios centrados em articulação, tonicidade ou entoação. Sua abordagem apresenta-se como não-exaustiva. O máximo que encontramos são algumas atividades voltadas para a articulação de alguns sons/segmentos sonoros isolados, e a entoação de tipos básicos de frases.”*

Entretanto, grande parte da ininteligibilidade na produção oral dos alunos se relaciona não só à articulação de sons individuais, mas também à entonação de sentenças da língua inglesa. Devido à diferença da musicalidade entre as línguas e, principalmente, à falta de oportunidades de se praticar corretamente o ritmo nos mais diversos contextos (dos diferentes tipos de perguntas, sugestões, afirmações, ironias, entre outros), o aluno acaba por encontrar dificuldade não apenas na articulação da sua fala, mas também no entendimento da fala de outros, nativos ou não-nativos.

Com o tratamento sistematizado das características fonético-fonológicas contrastivas das duas línguas, os alunos – falantes do português – conscientizam-se de que devem, ao menos, esperar por mudanças de ritmo e sons ao escutar falas em inglês, o que virá a facilitar sua compreensão de discursos em velocidade natural, como apontado por Rogerson & Gilbert (1990).

Segundo Brown (2000), o ensino de uma língua estrangeira deve ser precedido de algumas avaliações, entre elas “o que” será ensinado e “por que” será ensinado. Ambas as perguntas servirão como uma forma de orientação para o professor, uma vez que encerram em si uma análise das necessidades reais dos alunos tanto como grupo quanto como indivíduos, levando também em conta o contexto

de ensino. De nada adianta o professor preparar uma aula-padrão que não contemple a diversidade da sala de aula, com as dificuldades e estilos de aprendizagens individuais.

É necessário que o educador não apenas domine bem a língua estrangeira ensinada, mas seja capaz de entender o funcionamento dessa língua, assim como suas diferenças e semelhanças com a língua materna. Dessa forma, o ensino será muito mais efetivo, uma vez que estará centrado nas dificuldades reais dos alunos.

O trabalho relatado a seguir nos faz refletir sobre a importância de se criar um ambiente natural e confortável para os alunos, de forma que seus erros e dificuldades possam ser observados, identificados e analisados pelos professores, e solucionados da maneira mais apropriada possível. É a partir da realidade encontrada no contexto da sala de aula que o professor desenvolverá a prática que seja suficientemente eficaz para levar a bom termo a aprendizagem de seus alunos. Concordamos com Gomes (2003), portanto, quando afirma, em seu artigo, que o professor de inglês competente é aquele que entende todo o contexto de sua sala de aula, assim como tem o domínio dos princípios das metodologias da Linguística Aplicada, de forma que, através da análise crítica, ele seja capaz de aplicar e adaptar aquele(s) método(s) que mais se adequar(em) às necessidades de sua turma.

Em algumas situações, infelizmente escassas hoje em dia com a expansão de cursos que apenas se prendem a livros didáticos (com seus métodos fechados, que, muitas vezes, não contemplam o treinamento ou aprimoramento da pronúncia), os profissionais possuem uma maior flexibilidade com suas turmas a ponto de serem capazes de apontar falhas pedagógicas e encontrar maneiras de contorná-las. Esse foi o caso dos professores de Inglês da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ao perceberem que os alunos, em grande número, possuíam problemas na pronúncia da língua, e que isso se estendia ao longo de todos os níveis do curso, resolveram fazer um reforço para aprimorar e otimizar o aprendizado da oralidade.

A pesquisa apresentada a seguir foi ambientada nas turmas de Inglês Básico I e Inglês Básico II da Universidade Federal de Juiz de Fora, durante o período de agosto a dezembro de 2006. O método utilizado para o ensino da língua inglesa na Faculdade de Letras nesses níveis é, prioritariamente, o método comunicativo. Utilizando-se do livro *“Language to go (Elementary)”* (MAISTRE e LEWIS, 2002) como base para os níveis iniciais, os professores treinam as quatro habilidades da língua: OUVIR, FALAR, LER, ESCREVER, introduzindo novos conhecimentos gramaticais e lexicais através de situações propostas pelo próprio livro que motivam discussões em classe. Além desse material, o professor tem autonomia para propor atividades extras que são acrescentadas ao livro didático, como exercícios retirados de gramáticas, ou mesmo outras práticas – orais ou escritas – que possam suprir as necessidades de conhecimento lingüístico de cada turma.

Por se tratar não de um curso de idiomas simplesmente, mas sim de um curso de formação de professores, é esperado que os alunos tenham um bom domínio de todas as quatro habilidades da língua. Em cursos cujo objetivo é somente a formação de usuários de uma língua estrangeira, é possível que o professor mantenha o foco em apenas uma área de ensino (a escrita ou a fala, por exemplo), de acordo com a necessidade dos seus alunos. Porém, o que se espera de um formando em curso superior de uma determinada língua é que ele seja capaz de, ao se tornar professor, discorrer sobre a sua disciplina – como é esperado de qualquer professor de qualquer área do conhecimento – e que, além disso, consiga dominar bem as quatro habilidades da língua, tornando-se, assim, plenamente capacitado tanto como usuário quanto como instrutor.

No caso da UFJF, em linhas gerais, o curso de Letras se estrutura da seguinte forma na área de Língua Inglesa: nas disciplinas Inglês Básico I e II e do Inglês I até o Inglês IV o foco está no ensino da língua em si, com

todo o seu arcabouço léxico-gramatical, havendo, ainda, um treinamento da conversação e da escuta, assim como da leitura e da escrita, de modo que os alunos possam chegar ao Inglês V com um conhecimento geral da língua inglesa. Em suma, é um curso formador de usuários da língua. Após essa fase, a parte do curso que começa no Inglês V e vai até o Inglês VIII se volta especificamente para a formação de professores, não havendo nem mesmo o apoio de um livro didático ou método específico. Com o uso de material sobre os grandes mecanismos da língua inglesa, retirado de fontes mais técnicas e mais teóricas, como manuais e gramáticas consagradas entre os lingüistas, como, por exemplo, Roach (2000), Graver(1986) e Quirk et alii (1985), é dado um maior enfoque a estruturas mais amplas e complexas, o que inclui, ao final, um semestre inteiro de aulas de fonética e fonologia da língua inglesa na disciplina Inglês VII.

Sobre as turmas de Inglês Básico I e II, foco deste artigo, que são de nível iniciante, é bom lembrar que a prática da habilidade oral para qualquer turma de inglês básico requer um cuidado especial, uma vez que os alunos dessas turmas não têm, ainda, o conhecimento de todas as estruturas necessárias para a realização de uma conversação que se quer “natural”. Porém, isso não significa que a chamada “interação” deva ser deixada de lado. É muito importante que, desde o início, os alunos sejam capazes de avaliar, de forma gradual, o seu nível de assimilação da língua através de sua própria produção.

A prática da oralidade observada nas turmas de Inglês Básico da UFJF é considerada bastante efetiva pelo lado da “interação” acima referida, porém, uma deficiência pôde ser percebida: os alunos não têm praticamente nenhum reforço em relação à produção de sons específicos, à entonação, ou ao uso correto da tonicidade em frases e vocábulos, uma vez que o livro didático usado não contempla tais áreas de forma sistemática e/ou satisfatória, se considerarmos o curso de Letras em questão, que, lembramos, forma não só usuários, mas, também,

professores. Ou seja, a preocupação com a pronúncia nos níveis elementares do curso é bastante defasada, de modo que os alunos terão oportunidade de conscientizar-se de seus vícios e erros de pronúncia somente mais tarde, na disciplina Inglês VII. Como podemos observar, alguns alunos passarão quatro anos cometendo os mesmos deslizes, caso não sejam corrigidos por nenhum professor ao longo do curso, antes de, finalmente, estudarem a pronúncia da língua mais a fundo.

A existência de algumas falhas na pronúncia é bastante normal durante o processo de aprendizagem da língua inglesa em nível básico e o fato de ser priorizada a fluência em detrimento da pronúncia é, também, aceitável se o método utilizado for o comunicativo, como bem aponta Zimmerman (1997) em seu artigo “*Historical trends in second language vocabulary instruction*”, no qual afirma ser tal método caracterizado pela preferência de se adquirir uma competência comunicativa satisfatória à precisão de estruturas gramaticais, assim como de detalhes muito específicos, como certas particularidades da fonética e da fonologia. Entretanto, como dito acima, nossa referência de observação é um curso cuja função é a formação de professores, dessa forma, é esperado que os alunos do curso de Inglês da UFJF saiam com um excelente domínio em todas as áreas de ensino da língua, inclusive o oral, de modo que se tornem realmente capacitados a se tornarem bons educadores.

A solução encontrada pelos professores para suprir tal deficiência foi realizar um trabalho juntamente com a monitoria de Inglês que envolvesse aulas extracurriculares específicas na área da pronúncia. Assim, a falha pedagógica que existia na sala de aula de língua inglesa pôde ser compensada fora dela. Para isso, foi utilizado o livro *Clear Speech from the start (Basic Pronunciation and Listening Comprehension in North American English)* (GILBERT, 2001), cujo método para o ensino de pronúncia é trabalhado através de recursos visuais, imagens utilizadas para a melhor compreensão de elementos fonéticos e fonoló-

gicos por alunos que não possuem ainda o conhecimento prévio específico dessa área.

O livro é dividido em dezesseis unidades e apresenta o ensino da pronúncia de forma bastante sistematizada, separando os tópicos de acordo com os pontos de maior dificuldade para alunos estrangeiros, como a pronúncia do “-th-”, a junção de sons, a diferença de pronúncia entre o “-s” e o “-z”, o “-ed” etc. São propostos vários exercícios de *listening*, através de um CD que acompanha o livro para trabalho em sala de aula. Cada exercício é formado por listas de palavras, algumas separadas por temas como comida e objetos de casa, por exemplo, e outras separadas apenas de acordo com as classes gramaticais.

Após o trabalho com o som proposto pela unidade, o livro traz exercícios com frases para a prática da entonação (também disponível no CD para treinar a escuta). O interessante desses exercícios são as linhas desenhadas acima das frases que representam a entonação desejada; a compreensão é, então, quase que imediata. Outro exercício ao longo das unidades que trabalha com recursos visuais é o exercício de *linking* entre sons dentro de uma frase: há a indicação de onde devem ser feitas as junções na fala.

No final de cada unidade o livro propõe exercícios em duplas: um aluno deve ler uma frase fazendo as junções, as entonações e pronunciando corretamente os sons aprendidos; cada frase possui pelo menos uma palavra que, caso não pronunciada da forma certa, causa problemas de entendimento para o outro aluno da dupla, que deve conseguir entender perfeitamente o que foi dito por seu colega. Como podemos perceber, cada unidade é encerrada com a aplicação integrada de todos os conhecimentos ensinados até então, de modo que os alunos devem, para pronunciar corretamente, escutar e entender com clareza aquilo que é pronunciado.

Nas aulas, portanto, não apenas os sons foram treinados, mas principalmente a entonação, que é um ele-

mento essencial para a fala em língua inglesa e que tende a causar bastante problema para alunos não-nativos, como bem aponta JENKINS (2000). No caso do Português e o Inglês, tal dificuldade é acirrada pelo fato de as duas línguas possuírem musicalidades bastante distintas. Em duas aulas semanais com a duração de uma hora cada, os alunos das turmas de Inglês Básico I e II puderam aprender questões específicas relacionadas à pronúncia para, depois, colocá-las em prática nas aulas curriculares. As aulas extras ocorreram de maneira bastante interativa, uma vez que o ensino da pronúncia não deve ser realizado apenas na teoria; logo, foi necessário que os alunos produzissem cada som, escutassem-nos em CDs com diversos exercícios, músicas e filmes, e ainda escutassem outros colegas de sala reproduzindo frases do livro, para que o ensino se tornasse mais efetivo.

O resultado do trabalho foi bastante positivo. Como nos foi relatado pelos professores, alunos que participaram das aulas extracurriculares com maior frequência tiveram uma melhora considerável na pronúncia durante as atividades comunicativas bem como em leituras de textos e exercícios de perguntas e respostas nas aulas regulares. Um ponto interessante a ser destacado foi que, além de a pronúncia ter sido bastante praticada, os alunos participantes do trabalho extracurricular se sentiram mais seguros também em relação à própria fluência na língua e passaram a ser os primeiros a tomar a iniciativa de criar estruturas em sala de aula, a ser voluntários para realizar atividades propostas pelo professor e a ajudar outros alunos com dificuldade na produção dos sons.

Além de todo o trabalho com a habilidade oral, as aulas propiciaram, ainda, expansão do vocabulário dos alunos, uma vez que o livro didático utilizado aborda, ao longo de suas unidades, diversos exercícios com frases pequenas e listas de palavras separadas por temas específicos, como descrito acima.

A evolução de todo o trabalho nessas aulas objetivou incentivar, gradativamente, os alunos a entenderem

como se dá o processo da produção de sons e a reconhecerem e reproduzirem a musicalidade da língua inglesa, incentivando-os, ainda, a se tornarem observadores da língua falada para que suas produções pudessem tender à maior naturalidade possível.

A problemática da “fossilização de erros”, explorada por Brown (2000) em seu livro *“Principles of language learning and teaching”*, também foi levada em conta no trabalho realizado. Em seu trabalho com a análise de erros (*“error analysis”*), Brown diferencia as falhas dos erros: as primeiras podendo ser auto-corrigidas pelos alunos e, na maioria das vezes, sendo produzidas com uma menor freqüência, enquanto que os erros não são auto-corrigidos pelos falantes, tratando-se não mais de simples lapsos do desempenho, mas sim de erros da competência comunicativa. A fossilização de erros é, então, a excessiva persistência dos mesmos e está associada, muitas vezes, à falha do professor no tratamento das produções errôneas dos alunos. Isso ocorre, por exemplo, quando, tentando aumentar a auto-estima de seu aluno, o professor dá *feedback* exageradamente positivo e os erros permanecem sem correção, o que os alunos freqüentemente sequer percebem. Portanto, o fato de o professor não dar a devida atenção aos erros, ou não fazer a sua análise, e, também, não encontrar um equilíbrio entre o *feedback* positivo e negativo dado a seus alunos acaba se tornando fator determinante na chamada “fossilização dos erros”, causando graves impactos na aprendizagem da língua.

Foi importante a realização desse trabalho especificamente nas turmas de nível básico, pois, assim, não se permitiu aos alunos a chance de terem alguns de seus erros de pronúncia fossilizados, uma vez que a intervenção pedagógica direcionada para um aprimoramento da pronúncia foi feita justamente na época dos contatos iniciais com a língua estrangeira. A partir daí, se continuarem atentos à qualidade do seu desempenho oral em língua inglesa, quando chegarem a cursar a disciplina dedicada

à Fonética e Fonologia do Inglês (Inglês VII), eles conseguirão absorver informações muito mais relevantes e complexas do que iriam caso lhes tivessem faltado os detalhes básicos. Com os erros de pronúncia já fossilizados, o curso de Inglês VII acabaria servindo simplesmente para sanar erros que não tivessem sido sanados até então, o que poderia vir a desmerecer a pertinência de uma disciplina tão importante.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das conclusões a que se pode chegar com todo esse trabalho e observação das aulas na UFJF é a de que, em um curso de formação de professores deve ser sempre destacada a importância de se estimular no aluno a sua capacidade de perceber falhas e lutar para saná-las, estando aberto a oportunidades que professores e monitores oferecem através de aprendizados extras. Isso certamente terá impactos futuros, observáveis sob a forma de um profissional que buscará aprimorar-se a partir do reconhecimento das deficiências em sua formação.

O desenvolvimento do trabalho aqui relatado nos permite perceber que professor não é apenas aquele que leciona a matéria e repassa informações técnicas para os seus alunos, mas sim, aquele que é capaz de fazer uma análise de tudo o que se relaciona ao seu trabalho: desde metodologia e livros até histórias de vida de seus alunos. Cada aluno é diferente, cada turma possui o seu perfil, então, cabe ao professor encontrar maneiras, mesmo que seja fora do horário das aulas – como aconteceu no caso que observamos na UFJF – de fazer com que sua turma, como um todo, seja capaz de assimilar conhecimento da melhor maneira possível.

#### Abstract

The present article reports the solution found by professors at UFJF to meet the pronunciation



needs of their students of English. Emphasis is placed on theoretical concepts comprising the relation between English and Portuguese phonetic-phonological systems, L2 teaching and teacher's role. The data presented here are based on an experiment with language majors, and they suggest how to improve ESL teaching through better teachers' formation and through a suitable application of language teaching methodologies.

Key words: Speaking skills. Methodologies. Teacher education. Mistake management.

ROGERSON, Pamela & GILBERT, Judy B. (1990), *Speaking Clearly: Pronunciation and Listening Comprehension for Learners of English*. Cambridge University Press.

ZIMMERMAN, C.B. (1997), *Historical trends in second language vocabulary instruction*. In: Coady, J. & Huckin, T. (eds). *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: CUP 5-19.

## REFERÊNCIAS

BROWN, D. H. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*. 4ª ed. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc.

GRAVER, B. D. (1986), *Advanced English Practice*. 3ª ed. Oxford: Oxford University Press.

GILBERT, Judy B. (2004), *Clear Speech From The Start – Basic Pronunciation and Listening Comprehension in North American English*. 3ª ed. USA: Cambridge.

GOMES, Renata de Souza. (2003), *Uma esperança sobre o futuro do ensino de inglês como segunda língua..* Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, Série VII, nº 8.

JENKINS, Jennifer. (2000), *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.

MAISTRE, Simon le & LEWIS, Carina. (2002), *Language to go. Elementary – Student's Book*. 1ª ed. England: Longman.

MONTEIRO, Sandra.H.C. (1996), *Áreas problemáticas na pronúncia da língua inglesa para o falante de português*. Palestra proferida no VII Seminário de Letras Estrangeiras Modernas. DLEM/UFJF. Mimeo.

QUIRK, Randolph et alii. (1985), *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.

ROACH, Peter. (2000), *English phonetics and phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Enviado em 28 de maio de 2008  
Aprovado em 13 de junho de 2008

