

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

CRUZ, Émerson Lopes – Faculdade Santa Marcelina
MONTEIRO, Sandra Helena Correia – UFJF (orientadora)

INTRODUÇÃO

Pela primeira vez na história da Língua Inglesa, o número de não-nativos supera o número de nativos, equivalendo, aproximadamente, a 3/4 dos falantes de Inglês¹, tornando-o o meio mais importante para se ter acesso aos recursos intelectuais, culturais e técnicos disponíveis em todo o mundo. Apesar de Shaw (1981, *apud* Talebinezhad e Aliakbari 2006) considerar esse fenômeno como “um vestígio do colonialismo britânico” ou ainda “um imperialismo cultural americano”, o Inglês é, cada vez menos, considerado sob esse prisma e se revela “um candidato viável para a posição de língua internacional mais importante do mundo” (Talebinezhad e Aliakbari 2006).

Esse crescente interesse mundial pelo Inglês chama a atenção para a necessidade de uma nova abordagem para o ensino da Língua Inglesa. Pesquisas recentes apontam para uma grande mudança nos paradigmas de ensino e aprendizagem de Inglês (por exemplo, Jenner 1989; Crystal 1997 e Jenkins 2000). Essa nova orientação pedagógica tem sido chamada de ILI – Inglês como Língua Internacional ou EIL (*English as an International Language*) que é, “na acepção pragmática, um Inglês de uso geral que tem um núcleo (*core*) partilhado pelos que o usam como L2 para finalidades de intercâmbio cultural e comercial na condição de falantes nativos de diversas L1’s, ou seja, aqui é retomada a noção de *lingua franca*” (Monteiro, 2005:11).

¹ Segundo Jenkins (2000:1) na introdução de seu livro *The Phonology of English as an International Language* e, também, como ressalta Power em seu artigo *Not the Queen’s English* publicado na revista Newsweek de 7 de março de 2005.

O termo '*lingua franca*' nos remete geralmente a uma língua aprendida ou adquirida, além de seus falantes nativos, para o comércio internacional e outras interações mais extensas. Segundo a enciclopédia livre Wikipédia, no Império romano e no milênio seguinte, a *lingua franca* foi o grego no oriente e o Latim no ocidente. O francês serviu de *lingua franca* em seguida, sendo a língua da diplomacia na Europa a partir do século XVII. Por isso ainda é a língua de trabalho de instituições internacionais, sendo visto em documentos oficiais, como passaportes e correio aéreo. O alemão serviu de *lingua franca* em grande parte da Europa durante os séculos XIX e XX, especialmente em negócios. O Inglês desponta como a versão atual da noção de *lingua franca* no mundo dos negócios e comunicação internacionais no ocidente e na diplomacia.

Como Romaine (1994 *apud* Yamaguchi, 2006) afirma, “a língua não existe aparte da realidade social de seus usuários”. Esse argumento de escopo sociolinguístico nos leva a refletir sobre o ensino de Língua Inglesa atualmente, principalmente no Brasil, uma vez que os estudantes, sendo participantes – ao menos potencialmente – da comunidade internacional, têm 75% mais chances de interagirem com não–nativos do Inglês do que com nativos. Que relevância existe, então, em basearmos o ensino de pronúncia com referência somente às duas grandes variantes do Inglês – britânico (RP: Received Pronunciation) e americano (GA: General American) – como fazem a maioria dos métodos e séries didáticas voltados para o ensino da Língua Inglesa como L2, o que coincide, também, com a postura encontrada nos currículos escolares no Brasil?

Pesquisadores como Macaulay (1988), Crystal (1995) e Jenkins (2000) já questionam o sotaque do falante nativo como o modelo supremo ou norma a serem seguidos. O grande dilema, como também ressalta Walker (2001), é, obviamente, “o que colocar no lugar deles já que retiramos o RP, o GA e outras variantes de falantes nativos de seus pedestais?”

Para tanto, surgem as primeiras tentativas de descentralização e desmistificação do elemento nativo na abordagem da pronúncia inglesa: o chamado ‘*Common Core*’, de Jenner (1989), que, segundo Monteiro (2005:89), é estruturado a partir de

“uma lista de tópicos que compõem um núcleo comum para os falantes-usuários do Inglês, contendo, mais precisamente, o que todos os falantes nativos de todas as variedades têm em comum e que permite que eles se comuniquem efetivamente com falantes nativos de variedades diferentes das suas”.

Percebemos, entretanto, que na abordagem de Jenner ainda há a necessidade de o pesquisador tomar os modelos de (ouvintes) nativos como base na construção dessa lista.

Baseada na lista de Jenner e nas pesquisas realizadas, em salas de aula multilingües de ensino de Inglês como língua estrangeira, com falantes não–nativos em situações de interação com não–nativos de Inglês, Jenkins redireciona o *Common Core*, criando o LFC – *Lingua Franca Core*. O foco de Jenkins, portanto, deixa de ser o falante nativo e centraliza-se no não–nativo, como aponta Monteiro, ao ressaltar que

“a especialização do LFC em relação ao *Common Core* é que o que justifica o estabelecimento das prioridades fonológicas do Inglês pelo LFC é a constatação de que os que falam essa língua em contextos de uso internacional estão conscientes de que não é necessário reproduzir todos os aspectos da pronúncia do Inglês como L1 para se fazerem entender por outros falantes de Inglês como L2” (Monteiro, 2005:90).

Este trabalho busca discutir, conseqüentemente, com base em preceitos teóricos relacionados à Fonologia Interlingüística, alguns dos processos motivadores da chamada ‘ininteligibilidade’ em interações entre não–nativos falantes do Inglês como L2, mais precisamente, implicando os erros de pronúncia encontrados na interlíngua de alunos brasileiros na produção de agrupamentos silábicos, em especial, *clusters* (encontros consonantais). Reconhecemos, outrossim, que a comunidade lingüística referida, se comparada à comunidade internacional, possui uma fala idealmente homogênea. Como

resultado, pretende-se discutir um possível redimensionamento do ensino do Inglês como disciplina curricular (tendo-se como referência os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC) ou mesmo extracurricular, considerando-se o contexto histórico anteriormente mencionado bem como as limitações de aprendizagem dos alunos, causadas pela interferência da sua L1 – o Português do Brasil, também chamada de transferência interlingüística².

LINGUA FRANCA CORE

A noção de um *núcleo comum* de Jenkins parece-nos uma abordagem mais promissora para a promoção de inteligibilidade em interações internacionais. Seu *Lingua Franca Core* concentra-se em três grandes áreas de produção fonológica que aparentemente têm maior impacto na inteligibilidade no Inglês como Língua Internacional e que, conseqüentemente, deveriam ser o foco no ensino de pronúncia. Essas áreas, segundo Jenkins (2000:136), são: *sounds* (sons-núcleo do Inglês), *nuclear stress* (a colocação de proeminência em uma sentença) e *articulatory settings* (produção de sons com mudanças de duração, *pitch* e volume). No campo dos sons-núcleo do Inglês, em que nosso trabalho se baseia, Jenkins (2000:166) destaca que “encontros consonantais (*consonant clusters*), em qualquer posição de uma palavra, são muito difíceis para a maioria dos estudantes de Inglês adultos, mas, em posição inicial, o apagamento de sons ameaça a inteligibilidade no Inglês como Língua Internacional” (trad. nossa).

A simplificação de encontros consonantais implica em erro potencial no Inglês como Língua Internacional, portanto, requer atenção no ensino de pronúncia no que tange à

² Embora Ellis (1997: 54) sugira o termo ‘influência’ para tais fenômenos, o que nos parece mais apropriado e preciso, optamos aqui pelo termo ‘transferência’ por sua maior difusão na literatura acerca da aquisição de segunda Língua.

produção para que se possa minimizar os prejuízos à inteligibilidade. Mesmo que nossos sujeitos sejam falantes brasileiros, aprendizes do Inglês como L2, interagindo entre si numa comunidade de fala homogênea, parece-nos relevante abordar esse tipo de erro também aqui, uma vez que se apresenta potencialmente como causador de interferências.

Yamaguchi (2006) ressalta, entretanto, que o estudo de Jenkins, em certos aspectos, “pode ser considerado impressionante e incompleto” (ainda), mas que, certamente, “o que ela tem tentando fazer é fornecer um modelo razoável de Inglês no mundo de um ponto de vista mais amplo” (trad. nossa).

A ESTRUTURA SILÁBICA DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS

Embora a definição de sílaba seja variada e conseqüentemente imprecisa, sua importância como marcadora no ritmo da fala e na maneira como o cérebro fragmenta o discurso para compreendê-lo é ressaltada por vários pesquisadores (Kessler e Treiman 1997; Gick 1999; Roach 2000, dentre outros). Qualquer falante, independentemente de sua língua ou variante, é capaz de “reconhecer a entidade chamada ‘sílabas’ como um segmento que faz parte da fala e seu ritmo, implicando regularidade a partir da recorrência de certos padrões combinatorios em que sons são arrumados dentro de uma seqüência” (Monteiro, 2005:151, 152).

A partir do conceito de Gramática Universal³, a estrutura silábica do Português e do Inglês seguem, como a maioria das línguas, o padrão CV. A constituição mínima de uma sílaba dessas línguas, e também seu núcleo, é um elemento com traço [+ silábico] – uma

³ Conceito elaborado e revisitado por Noam Chomsky (1965, 1968, 1975).

vogal, em geral⁴. As duas línguas em análise possuem, contudo, uma cadeia estrutural fonotática bastante distinta.

O sistema fonológico do Português considera como sílabas bem formadas “as que se organizam na seqüência CV – que é o arranjo típico da GU (Gramática Universal) – assim como as estruturadas na seqüência CVC, sendo CCVCC a estrutura máxima, em termos quantitativos” (Cristófaros Silva, 2001:154 *apud* Monteiro, 2005:161).

Já o sistema fonológico do Inglês é bem mais complexo, permitindo *clusters* (encontros consonantais) com até 4 (quatro) consoantes em posição de coda silábica (final), como podemos ver na tipologia listada em Monteiro (2005:165), em ordem crescente de complexidade: V, CV, CCV, CCCV, VC, VCC, VCCC, VCCCC, CVC, CVCC, CVCCC, CCV, CCVC, CCVCC, CCVCCC, CCVCCCC, CCCVC, CCCVCC, CCCVCCC, CCCVCCCC.

Neste trabalho, vamos nos concentrar nas ocorrências de *clusters* em posição de *onset* (ataque/início) silábico. Buscaremos, resumidamente, descrever como se estruturam os principais padrões distribucionais de consoantes em Português e em Inglês para, em seguida, mostrar como os estudantes brasileiros desfazem esses *clusters*.

Segundo Azevedo (1981:38 *apud* Monteiro 2005, 163), em Português, todas as consoantes poderão ocorrer na posição de ataque numa sílaba não inicial, porém

“como consoantes complexas, ou seja, nos chamados ‘encontros consonantais tautossilábicos’, em que as duas consoantes são parte da mesma sílaba, [p, b, t, d, k, g, f, v] – obstruintes – deverão ser combinadas com [r] ou [l] – líquidas, nesta ordem, sendo que /tl/ e /vr/ não são encontrados em posição de início de palavra, enquanto que /dl/ não é encontrado absolutamente nem em posição inicial nem medial e /vl/ raramente” (Monteiro, 2005:163).

⁴ É importante ressaltar que, no Inglês, sob certas condições, podemos encontrar as consoantes líquidas e nasais como núcleos silábicos.

O Inglês, apesar de possuir também regras de distribuição para os encontros consonantais, apresenta uma estrutura silábica proporcionalmente mais complexa do que a do Português, como já apontado. Segundo Roach (2000:71–73 *apud* Monteiro, 2005:166),

“em posição inicial, no Inglês, há muitos *clusters* de duas consoantes e mesmo alguns com três. Com duas, o primeiro elemento é uma oclusiva ou constrictiva /s/ /h/ e o segundo é uma contínua sem fricção /l/, /r/, /w/ ou /y/, nasal ou novamente oclusiva. Com três, o primeiro elemento será sempre /s/, o segundo, uma oclusiva surda /p, t, k/ e o terceiro, uma contínua sem fricção /l, r, w, y/. Neste ponto, é relevante ressaltar que as combinações entre consoantes em posição inicial vão ficando cada mais restritas conforme o aumento do número de componentes silábicos em posição anterior à vogal”.

Essas diferenças complexas na estruturação silábica existentes no Português e no Inglês, possivelmente promovem, na interlíngua dos falantes brasileiros, erros de pronúncia. Esses erros, interpretados na perspectiva da Análise Contrastiva⁵ e considerados como produto de uma transferência interlingüística – interferência da L1 sobre a L2, são geralmente resultado da ocorrência de uma epêntese antes ou em meio ao *cluster*.

DESFAZENDO CLUSTERS

Entendemos por ‘epêntese’ o metaplasmo por acréscimo que consiste em inserir-se um ou mais fonemas no meio da palavra. A epêntese é um processo comum através do qual fonemas sucessivos são separados por um fonema interposto.

Em inglês, isso ocorre naturalmente com o plural [s]. Uma palavra como *book* é pluralizado através do acréscimo de [s] – *books*, mas uma palavra como *bus* é pluralizada com a interposição de um [i] (ou na forma reduzida: *schwa*) antes do [s] – *buses*. Esse [i]

⁵ Versão mais branda (weak) da perspectiva de Análise de Erros.

epentético serve para quebrar a seqüência entre o [s] ao final de *bus* e o [s] plural, pois pronunciar "*two buss*" seria impossível na fonologia do inglês.

Para os estudantes brasileiros, não-nativos do inglês, a epêntese serve como ferramenta para desfazer a dificuldade na pronúncia de *clusters* de duas ou três consoantes, especialmente em posição de ataque (*onset*) silábico, pois alguns desses agrupamentos consonantais são inconsistentes com o padrão fonológico do Português. Nossos estudantes, então, usam essa vogal epentética, em geral a vogal [i], antes ou após o agrupamento, para quebrá-lo em dois, formando duas sílabas. É comum ouvir estudantes brasileiros articulando, por exemplo, como /ispi:k/ a palavra *speak* ou como /istri:m/ a palavra *stream*, para desfazerem os encontros consonantais [sp] e [str] em posição inicial, uma vez que eles não estão previstos no quadro fonológico do Português.

Segundo Steven H. Weinberger, coordenador do *Speech Accent Archive*⁶, da George Mason University, o texto abaixo mostra as áreas potenciais que podem levar os estudantes brasileiros a usar o [i] epentético para desfazer *clusters*:

Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station.

Percebemos, no texto acima, que os encontros consonantais podem surgir seja em posição intravocabular – em posição de ataque (nosso foco), em meio à palavra ou em posição de coda – ou intervocabular, resultando em *clusters* problemáticos para os estudantes brasileiros por constituírem um padrão combinatório diferente do existente em Português.

⁶ o *Speech Accent Archive* pode ser acessado no sítio: <http://accent.gmu.edu>

Entretanto, retomando Jenkins com seu *Lingua Franca Core*, devemos ressaltar que a inserção de segmentos, de maneira geral, não causaria dificuldades em nível de comunicação internacional mediada pelo Inglês.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. A comunicação é uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, daí ser de importância fundamental concebermos um ensino que objetiva a comunicação real (PCNs – Ensino Médio, 1999:152).

Por meio do *Lingua Franca Core*, poderemos dar um passo a mais na direção desse objetivo comunicativo, pois estaremos incluindo, em nossa estrutura curricular, itens que realmente fazem diferença nas produções de nossos estudantes brasileiros, quando em interações potenciais com nativos e não-nativos do Inglês.

Um dos motivos que levaram à modificação da estrutura educacional proposta pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) é o de que o ensino de Língua Inglesa deve ter como objetivo “tornar-se algo útil e significativo, em vez de representar apenas uma disciplina a mais na grade curricular”. Para tanto, há que se concentrar, como afirma Jenkins (2000:159), no ensino de pronúncia, levando em consideração as áreas que têm possibilidades de produzir erros potenciais no Inglês como Língua Internacional, e entender as outras áreas como sotaques de variantes regionais – que merecem atenção apenas no que se refere à recepção e não à produção.

Ainda que a situação de observação seja monolingüe, o LFC serve para identificar e localizar os erros nas interações entre brasileiros usuários do Inglês como L2 em contexto de sala de aula. Mais idealmente falando, há de se convir que qualquer estudante brasileiro que se propõe a adquirir a Língua Inglesa não o faz tendo em mente seus iguais brasileiros, mas sim, estrangeiros, sejam eles nativos ou não.

Contudo, o caminho a ser trilhado não está pronto. Jenkins (2000:234) observa que não existem, no mercado editorial de hoje, livros “que forneçam aos estudantes prática de como ajustar sua pronúncia para se adequarem às necessidades de interlocutores ou situações diferentes, ou que mesmo discutam esses assuntos”.

Há que se buscar meios que supram essas necessidades, assim como objetivem

“não só uma facilitação no processo ensino-aprendizagem da fonologia da L2, mas, também, uma maior fidedignidade em relação ao que está sendo historicamente observado na atualidade, há que se detectar que características da interlíngua causariam uma perda maior da inteligibilidade entre não-nativos brasileiros e não-nativos de outras L1s quando distorcida pela interferência da L1 portuguesa, com vistas ao estabelecimento de um inventário de sons que, reduzido ao mínimo, propicie inteligibilidade nas interlocuções em Inglês como língua internacional, ainda que potencialmente” (Monteiro, 2005:240).

Somente assim chegaremos a um ensino de mais qualidade e objetividade, que busque a simplificação dos conteúdos (não o seu empobrecimento) e a preparação de nossos estudantes brasileiros, não apenas para interações comunicativas com nativos e não-nativos de Inglês, mas, também, para as adversidades que possam surgir no mercado de trabalho no qual se inserem ou irão se inserir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: CUP, 1997

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language: new models, new norms, new goals*. Oxford, Oxford University Press, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

MONTEIRO, Sandra H. C. *Um Estudo da Produção de Nasais e Laterais Pós-Vocálicas na Interlíngua Inglesa de Universitários Brasileiros: para uma Reflexão Pedagógica sobre os Conceitos de Variação e Inteligibilidade dentro do Contexto Histórico Atual do Inglês como Língua Internacional*. f. 279. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

POWER, Carla. *Not the Queen's English*. New York: Newsweek, v. CXLV, n. 10, 7 de março de 2005, p. 41–45.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology: a practical course*. 3rd edition. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

TALEBINEZHAD, M. R., ALIAKBARI, M. *Basic Assumptions in Teaching English as an International Language*. Internet TESL Journal. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Talebinezhad-EIL.html>> Acesso em: 15 nov. 2006.

WALKER, Robin. *Pronunciation for International Intelligibility*. Disponível em: <<http://www3.telus.net/linguisticsissues/internationalintelligibility.html>> Acesso em 15 nov. 2006.

WEINBERGER, Steven H. *Speech Accent Archive*. Disponível em: <<http://accent.gmu.edu>> Acesso em: 22 abril 2007.

YAMAGUCHI, C. *Towards International English in EFL Classrooms in Japan*. The Internet TESL Journal. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Yamaguchi-Language.html>> Acesso em: 12 nov. 2006.