

ENSINO DE PRONÚNCIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
QUESTÕES DE DISCUSSÃO A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA  
COMO SISTEMA ADAPTATIVO E COMPLEXO

*PRONUNCIATION TEACHING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM:  
DISCUSSION TOPICS FROM A VIEW OF LANGUAGE AS A COMPLEX, ADAPTIVE  
SYSTEM*

Ubiratã Kickhöfel Alves<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho, discutimos os objetivos do ensino comunicativo de pronúncia contemporâneo. Ao partirmos de uma concepção de Língua como Sistema Adaptativo Complexo, concentramo-nos nos construtos de ‘inteligibilidade’, ‘compreensibilidade’ e ‘grau de acento’, de modo a propor uma reflexão sobre o papel de cada um destes aspectos na definição dos objetivos de ensino do componente fonético-fonológico. Discutidos os objetivos, propomos uma reflexão acerca de práticas e estratégias de ensino, de modo a argumentarmos que o aspecto fonético-fonológico deva ser integrado a todos os outros componentes linguísticos, frente à resolução de tarefas comunicativas.

Palavras-chave: Língua como Sistema Adaptativo Complexo; inteligibilidade; Ensino de Pronúncia de LE.

**ABSTRACT:** In this article, we discuss the main goals and tenets of communicative pronunciation teaching in the contemporary scenario. Departing from a view of Language as a Complex, Adaptive System, we concentrate on the concepts of ‘intelligibility’, ‘comprehensibility’ and ‘accentedness’, discussing the role of each of these constructs in the teaching of phonetic-phonological aspects. With these goals defined, we discuss some teaching strategies to be employed in FL pronunciation teaching, aiming to integrate the phonetic-phonological aspects to other language components, in the solving of communicative tasks.

Keywords: Language as a Complex, Adaptive System; intelligibility; FL Pronunciation Teaching.

---

<sup>1</sup> UFRGS/CNPq.

## 1. INTRODUÇÃO

Em nosso país, temos observado, na última década, um crescimento no número de estudos empíricos que se voltam à investigação dos efeitos da instrução formal ou do treinamento perceptual referente ao componente fonético-fonológico<sup>2</sup>, em ambientes de Segunda Língua ou Língua Estrangeira (ALVES, 2004; SILVEIRA, 2004; NOBRE-OLIVEIRA, 2007; LIMA JÚNIOR, 2008; BETTONI-TECHIO, 2008, BRAWERMAN-ALBINI, 2012; PEROZZO, 2013). Na grande maioria desses estudos, podemos verificar, no que diz respeito às comparações entre os dados pré e pós-instrucionais, um interesse na possibilidade de aproximação da fala do aprendiz a um padrão considerado como nativo. Em outras palavras, os resultados das referidas investigações voltam-se, sobretudo, para a verificação de uma espécie de “índice de acuidade” da fala estrangeira, em consideração a um padrão nativo tomado como referência.

Ainda que essa seja uma medida pertinente, uma vez que possa ser esperado que um grau de acento estrangeiro menor venha a possibilitar, também, menores índices de problemas de comunicação em LE, é preciso considerar que uma série de estudos, tanto no cenário internacional (SMITH; NELSON, 1985; MUNRO; DERWING, 1995a, 1995b; DERWING; MUNRO, 1997, 2005, 2013, 2015a; 2015b; DERWING; MUNRO; WIEBE, 1998; DERWING; MUNRO; THOMSON, 2007; JENKINS, 2000, 2002; WALKER, 2010; DERWING; MUNRO; FOOTE, 2014) quanto no nacional (CRUZ, 2004, 2007, 2008, 2014; CRUZ; PEREIRA, 2006; REIS; KLUGE, 2008; SCHADECH, 2013; BECKER, 2013; GONÇALVES, 2014; DUTRA, 2014; SCHWARTZHAUPT, 2015, SCHADECH;

---

<sup>2</sup> Ao seguirmos Zimmer; Alves (2006), utilizamos o termo ‘fonético-fonológico’ para dar conta de uma visão não-dicotômica entre os ramos da fonética e da fonologia, de modo a reconhecemos, portanto, a existência de uma gradiência e continuidade entre o fone físico e o fonema. Tal caracterização vai, também, ao encontro do termo ‘nível fônico’, empregado em Albano (2001, 2012), termo esse que subentende fonética e fonologia “como disciplinas que conversam intimamente a ponto de constituírem, juntas, um mesmo nível da gramática das línguas” (SILVA, 2014, p. 33).

SILVEIRA, 2013, 2014; GONÇALVES; SILVEIRA, 2015; BECKER; KLUGE, 2015, dentre outros), nos últimos anos, têm chamado a atenção para o construto referente à ‘inteligibilidade’. A inteligibilidade constitui uma medida que diz respeito ao quanto um enunciado, produzido por um aprendiz de LE, é processado de forma bem-sucedida pelo ouvinte (DERWING, MUNRO; WIEBE, 1998), ou, ainda, ao quanto um ouvinte realmente entende um enunciado produzido por tal aprendiz (DERWING; MUNRO, 2005)<sup>3</sup>. Outro construto também bastante em voga nesses estudos supracitados, diz respeito à ‘compreensibilidade’. Este construto pode ser caracterizado como uma avaliação subjetiva, por parte do ouvinte, acerca do grau de dificuldade para entender um enunciado produzido pelo aprendiz de LE (DERWING; MUNRO, 2005). Ao considerarmos essa breve explanação, verificamos que uma fala inteligível não necessariamente seria aquela livre de acento estrangeiro. De fato, ainda que estes três construtos — inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento — estejam relacionados (uma vez que um sotaque forte pode vir a reduzir a inteligibilidade e a compreensibilidade), cada um deles constitui um eixo independente.

A reflexão acerca dos referidos construtos teóricos dentro do ambiente de LE tem aberto espaço para uma interessante agenda de pesquisas a partir da qual se buscam não somente definições mais precisas, mas, também, metodologias que reflitam tais construtos. Mais do que isso, tal reflexão tem exercido efeitos também na pedagogia referente ao ensino de pronúncia na aula de LE. Nesse sentido, autores como Celce-Murcia *et al.* (2010) afirmam que o objetivo do ensino de pronúncia deve deixar de ser o de reduzir o sotaque do aprendiz estrangeiro, e passar a contribuir para que o referido aprendiz demonstre uma fala mais inteligível para com o seu interlocutor. Nas palavras de Luchini; García Jurado (2015, p. 196), devemos objetivar, a partir de

---

<sup>3</sup> Conforme veremos na terceira seção deste artigo, definir ‘inteligibilidade’ ou ‘compreensibilidade’ não constitui uma tarefa simples, uma vez que há uma série de distintas definições para tais construtos. O próprio termo ‘entender’, usado na definição de inteligibilidade, tampouco se faz plenamente claro, conforme também será visto na referida seção.

uma abordagem comunicativa de pronúncia, “que os estudantes consigam adquirir uma pronúncia aceitável e inteligível que os permita se comunicarem com êxito em diversos contextos nacionais e internacionais, preservando, ao mesmo tempo, seus acentos regionais e identidades linguísticas”. Ao tomarmos por base uma concepção de língua como Sistema Adaptativo Complexo (BECKNER *et al.*, 2009; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; DE BOT *et al.*, 2013; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2014; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2006; ELLIS, 2007, 2011, 2012), que guia o presente trabalho, a inteligibilidade se estabelece a partir da interação entre o falante e o interlocutor, em uma espécie de negociação. O ouvinte, nesse sentido, tem um papel de grande importância nesta perspectiva (LINDEMANN; SUBTIRELU, 2013). A partir desse cenário de negociação de significado, em que tanto o falante quanto o seu interlocutor exercem parte fundamental no processo, é importante que o conteúdo daquilo a ser discutido seja, também, pertinente para todos os partícipes da comunicação. Nesse sentido, devemos conceber uma aula de pronúncia que vá muito além de atividades de mera repetição de itens-alvo, de modo que tais aulas sejam caracterizadas, efetivamente, por um caráter comunicativo<sup>4</sup> e pertinente.

Com base no acima referido, discutimos, neste artigo, o papel da instrução acerca do componente fonético-fonológico em LE, de modo que tome por base não somente o construto referente ao grau de acento estrangeiro, já comumente investigado no cenário de pesquisas atuais, mas, também, considere a pertinência da prática de instrução comunicativa de pronúncia no que diz respeito ao incremento da compreensibilidade e, além disso, da própria inteligibilidade. Discutimos os passos e contribuições da instrução comunicativa de pronúncia, a partir de uma visão de Língua como Sistema Adaptativo Complexo. Tal visão, por conceber uma forte interconexão entre os agentes que caracterizam o sistema linguístico, permite-nos,

---

<sup>4</sup> Mais detalhes sobre o que caracterizamos como ‘ensino comunicativo de pronúncia’ serão fornecidos na quarta seção deste trabalho.

dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, conceber uma aula de pronúncia de caráter contextualizado e integrado ao desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, conforme será visto no que segue.

O presente artigo será organizado da seguinte forma: a seguir, apresentamos os fundamentos basilares de uma concepção de Língua como Sistema Adaptativo Complexo. Ao expressarmos esses fundamentos, objetivamos associar seus principais aspectos teóricos ao desenvolvimento e ao ensino dos aspectos fonético-fonológicos na aula de LE. Em seguida, discutimos os conceitos de ‘inteligibilidade’, ‘compreensibilidade’ e ‘grau de acento’, construtos esses que, apesar de remeterem a definições que venham a caracterizar um consenso entre os pesquisadores da área, acabam, mesmo assim, prestando uma fundamental contribuição para a definição dos objetivos do ensino de pronúncia contemporâneo. Finalmente, a partir da definição de tais construtos, concluímos com uma discussão acerca dos passos pedagógicos que intentem garantir um ensino do componente fonético-fonológico de forma contextualizada e integrada.

Esperamos, com a discussão que aqui se inicia, estabelecer um elo entre as áreas de Linguística Aplicada e Aquisição Fonético-Fonológica de Língua Estrangeira, elo esse que poderá contribuir para um maior entendimento das verdadeiras necessidades, bem como para os efeitos, do ensino do componente fonético-fonológico na sala de LE.

## 2. A LÍNGUA COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO: UMA ABORDAGEM DINÂMICA

Ao longo do processo de desenvolvimento de uma LE, um dos diversos desafios que se apresentam ao aprendiz diz respeito ao componente fonético-fonológico do novo sistema linguístico. Tal componente mostra-se importante por exercer efeitos

diretos na comunicação na nova língua, uma vez que tem implicações na inteligibilidade tanto daquilo que está sendo dito pelo aprendiz quanto, também, da cadeia de sons a qual tal aprendiz se encontra exposto. Nesses termos, atentar para tal componente não corresponde a apenas um mero “desejo de redução do sotaque”. Mais do que isso, o componente fonético-fonológico, conjugado aos outros aspectos linguísticos (morfológicos, sintáticos, pragmáticos, dentre outros), exerce papel fundamental para a comunicação efetiva na nova língua.

Nesta seção, discutimos os fundamentos de uma perspectiva dinâmica para a aquisição de LE, focalizando, sobretudo, os aspectos fonético-fonológicos. Adotar uma abordagem dinâmica é reconhecer que a linguagem é um complexo que conjuga uma série de variáveis inter-relacionadas. Conforme explica Albano (2012), tal visão apresenta um forte caráter interdisciplinar. Esse caráter interdisciplinar, por sua vez, permite não somente reconhecer a complexidade da linguagem, mas também nos possibilita associar o estudo de tal capacidade ao entendimento de outras disciplinas, confirmando, dessa forma, o caráter de ordem geral (“*domain-general*”) do conhecimento linguístico. Pensar em um sistema dinâmico é conceber desenvolvimento ao longo do tempo. É, também, conceber a interação de uma série de variáveis que atuam juntas, cujos papéis não podem ser considerados como uma soma destes fatores, mas, sim, como uma interação entre todos esses elementos.

Dessas premissas, decorre que a língua, por seu dinamismo, pode ser considerada como um Sistema Adaptativo Complexo (BECKNER *et al.*, 2009). Em um Sistema Adaptativo Complexo, todas as suas variáveis componentes se encontram fortemente conectadas; disso decorre que uma modificação (inevitável) em uma dessas variáveis pode ter efeito em todo o sistema. Mais do que isso, conforme explicam De Bot *et al.* (2007, p. 8), é preciso considerar que “pequenas modificações em uma das variáveis pode levar a efeitos enormes, enquanto que perturbações maiores, por sua vez, podem ser absorvidas pelo sistema como um todo sem causar

muitas modificações”. Em outras palavras, não há uma relação de linearidade entre o que poderia ser considerada a “alteração inicial” de uma das variáveis e o seu resultado no sistema inteiro. Essa concepção faz com que os pesquisadores e estudiosos considerem o máximo de variáveis envolvidas no sistema, além das possíveis alterações que estas variáveis estão sujeitas a sofrer e, por sua vez, acarretar. O termo ‘adaptativo’ faz menção, justamente, a esta característica: o sistema como um todo está sempre se adaptando e se alterando em função das modificações de seus componentes, tentando buscar, como veremos no que segue, “pontos de equilíbrio” ao longo de sua trajetória.

Beckner *et al.* (2009), ao se referirem à linguagem como um sistema adaptativo complexo, afirmam que tal sistema apresenta sete propriedades principais, tais como: (a) controle distribuído e emergência coletiva; (b) diversidade intrínseca; (c) dinâmica perceptual; (d) adaptação através da amplificação e competição de fatores; (e) não linearidade e transições entre fase; (f) sensibilidade e dependência da estrutura de rede; (g) mudança de caráter local. Ao pensar a língua como um sistema adaptativo complexo, portanto, estamos concebendo que ela está inserida em um meio social, do qual sofre e sobre o qual exerce efeitos. Além disso, sendo um sistema complexo, a língua tem, também, caráter multimodal. Isso significa que o próprio desenvolvimento do componente fonético-fonológico não pode ser resumido, unicamente, à percepção e à produção dos sons da cadeia da fala. Aprendemos a nos comunicar não somente através do sistema de sons, mas, também, através dos gestos corporais, dos estímulos visuais, do próprio código escrito, enfim, de uma concatenação de fatores cujos efeitos individuais ainda se mostram difíceis, e muito provavelmente, sejam realmente impossíveis de determinar, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento linguístico tem por base todas essas formas de estímulo.

Dessas propriedades descritas por Beckner *et al.* (2009), poderíamos vir a erroneamente pensar que os sistemas linguísticos, assim como todas as outras formas



dos sistemas de caráter adaptativo e complexo, consistiriam em uma total desordem, em uma constante mutação que não nos permitiria extrair destes sistemas nenhuma forma de sistematicidade. Se assim fosse, definitivamente, a comunicação não seria possível. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que devemos deixar claro que o sistema linguístico está em constante mudança e que a variação linguística é inevitável (e, inclusive, necessária), também sabemos que há, em tais sistemas, uma tendência à organização, a partir da estabilização em alguns estados mais frequentes do que outros. É dessa noção que vem a ideia de “estado atrator”. Conforme explicam De Bot *et al.* (2007, p. 08), “à medida em que vão se desenvolvendo ao longo do tempo, os subsistemas dinâmicos parecem estabelecer-se em estados específicos, chamados de estados atratores, que são preferidos, mas não necessariamente previsíveis”. Há, também, estados que tendem a ser preteridos, chamados de estados repelentes (do inglês, *repeller*).

A partir da discussão feita ao longo desta seção, também podemos discutir o que representa o processo de desenvolvimento linguístico. Tal processo de desenvolvimento pode ser considerado como dinâmico, por exibir as propriedades de dependência dos estados iniciais (o que, no caso da LE, fica bastante claro e revelado a partir da transferência da L1), interconexão entre todos os seus componentes, emergência de estados atratores (que, também na aquisição de LE, pelo menos em um primeiro estágio de desenvolvimento linguístico, podem ser atribuídos aos aspectos da L1 já internalizados pelo aprendiz), não-estaticidade ao longo do tempo e variação tanto no plano intra quanto inter sujeito. Disso decorre, conforme explicam Herdina; Jessner (2012), que os sistemas linguísticos constituem estágios em transição.

A língua caracteriza-se, portanto, como um comportamento que implica ação coordenada, complexa e variável. Modelos fonológicos de tempo intrínseco, como a Fonologia Articulatória (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1986, 1992) ou a Fonologia



Acústico-Articulatória (ALBANO, 2001) conseguem expressar estas premissas<sup>5</sup>. Sob essa concepção, aprender o sistema fonético-fonológico de uma nova língua implica, sobretudo, coordenar gestos articulatórios.

A noção de ‘coordenação’ deixa claro que o que precisamos é “aprender a orquestrar os movimentos dos articuladores ao longo do tempo” (ZIMMER; ALVES, 2010). Em outras palavras, o que devemos aprender é a temporalização relativa e as relações de fase/anti-fase entre as unidades gestuais da nova língua, para aprendermos a “nova batida”, o “novo ritmo”, da língua a ser adquirida. Este desenvolvimento tem como uma das principais variáveis intervenientes o próprio sistema da L1 do aprendiz — afinal de contas, precisamos, muitas vezes, abandonar os estados atratores da L1, muitas vezes já bastante estabilizados (desempenhando, inclusive, o papel de “alicerce” para a construção da LE), para aprendermos novos estados de temporalidade, criando novos sistemas de atratores na LE (ZIMMER; ALVES, 2012). Todo esse processo de desenvolvimento, dessa forma, se dá a partir de um objetivo claro — a necessidade de comunicação, de ser inteligível e compreensível a outros indivíduos.

### 3. INTELIGIBILIDADE, COMPREENSIBILIDADE E GRAU DE ACENTO

Ainda que o termo ‘inteligibilidade’ possa, a princípio, parecer de fácil entendimento, defini-lo constitui tarefa bastante complexa, vista a grande gama de caracterizações e definições que já encontramos na literatura da área de LE<sup>6</sup>. Não

---

<sup>5</sup> Por fins de delimitação, neste trabalho, não nos concentraremos em uma descrição mais detalhada acerca dos expedientes de análise dos referidos modelos. Focalizaremos, neste texto de caráter inicial, apenas nas premissas que embasam a concepção dinâmica de desenvolvimento linguístico. Maiores detalhes acerca do funcionamento desses modelos, bem como de seus expedientes formais de análise, podem ser encontrados em Albano (2001) e Silva (2002, 2014).

<sup>6</sup> Dado o caráter de delimitação deste artigo, não descreveremos, nesta seção, as diversas caracterizações do termo ‘inteligibilidade’ em voga na área de aquisição fonético-fonológica de LE. Reconhecemos, de fato, que a definição deste termo varia enormemente em função dos autores que o

menos importantes são, também, os desafios metodológicos implicados por tal termo (CRUZ, 2014; SCHWARTZHAUPT, 2015). Dessa forma, seguimos a premissa, expressa por Schwartzhaupt (2015), de que uma definição para ‘inteligibilidade’ sofre efeitos da própria maneira de medição e verificação de tal construto.

O termo ‘inteligibilidade’ tem sido definido diferentemente, em função de diferentes autores. Uma das definições tradicionais para tal termo diz respeito à noção de ‘entendimento’ (DERWING; MUNRO, 2015a). Entretanto, face a esta definição, seria necessário, também, definir o que é “entender”. Em um dos primeiros trabalhos a respeito da questão, Smith; Nelson (1985) advogam a existência de dois diferentes níveis de entendimento, de modo a conceituar ‘inteligibilidade’ como a capacidade de reconhecimento de formas linguísticas (palavras) e ‘compreensibilidade’ como a capacidade de reconhecer o significado maior do enunciado. Por sua vez, trabalhos como o de Munro; Derwing (1995a) adotam uma definição que se mostra mais atrelada à quantificação de tal variável, definindo ‘inteligibilidade’ como a capacidade de desempenho em uma tarefa de transcrição relativamente objetiva. Devemos notar que esses últimos dois investigadores têm modificado suas definições do construto ‘inteligibilidade’ ao longo dos anos. Recentemente, Munro e Derwing têm abandonado uma definição mais voltada à metodologia, conforme a recém expressa, para uma definição de caráter mais conceitual, associada à capacidade de entendimento do significado pretendido pelo falante (MUNRO; DERWING, 1995a, 1995b; DERWING *et al.*, 2014; DERWING; MUNRO, 2015a).

Embora o conceito ainda não se mostre como um consenso (não sendo, portanto, o objetivo deste texto esgotar a questão), consideramos, a partir de nossas leituras,

---

propõem, o que também tem implicações de caráter epistemológico bastante sérias para a área. Para uma descrição sobre os diversos conceitos de inteligibilidade ao longo dos estudos linguísticos, aconselhamos a leitura dos trabalhos de Mestrado e Doutorado, já desenvolvidos em nosso país, de Cruz (2004), Becker (2013), Schadech (2013), Gonçalves (2014), Dutra (2014) e Schwartzhaupt (2015). Aconselhamos, ainda, a leitura do trabalho de Cruz (2007), no qual a autora discute a falta de consenso entre as diversas definições propostas para o termo.

que três aspectos podem ser levantados: (1) a inteligibilidade é fundamental para a comunicação, e, sem ela, a comunicação não ocorre; (2) a inteligibilidade vai muito além da percepção, ainda que também seja dependente desse último construto (SCHWARTZHAUPT, 2015)<sup>7</sup>; (3) a inteligibilidade é uma propriedade que depende não somente do falante, mas, também, do ouvinte, de suas expectativas e do meio em que ele se encontra (LINDEMANN; SUBTIRELU, 2013). Com base em todos esses aspectos, a inteligibilidade pode ser considerada, inclusive, como um construto emergente (DUTRA, 2014), sendo uma característica fundamental a ser considerada quando ponderamos uma abordagem de língua como Sistema Adaptativo Complexo.

Além do construto ‘inteligibilidade’, outros dois bastante interligados à variável anterior dizem respeito às concepções de ‘compreensibilidade’ e ao ‘grau de acento’. Também a partir de uma caracterização que se mostra já associada ao método de mensuração a ser utilizado para a verificação de tal construto<sup>8</sup>, Derwing *et al.* (2014) e Derwing; Munro (2015) definem ‘compreensibilidade’ como uma medida do grau de dificuldade, e conseqüente do grau de esforço empregado pelo ouvinte, no entendimento da fala estrangeira. Metodologias voltadas à verificação deste construto geralmente consistem em questionários que empregam escalas de Likert, a partir das quais os ouvintes podem apontar o grau de dificuldade que tiveram no entendimento do enunciado.

Finalmente, o ‘grau de acento’ diz respeito às diferenças fonológicas entre a fala do falante e do ouvinte, aqui tomado como “padrão” (DERWING; MUNRO, 2015a). Essa variável pode, também, ser mensurada a partir de critérios bastante subjetivos (DERWING; MUNRO, 1997, 2013; DERWING; MUNRO; WIEBE, 1998; MUNRO;

---

<sup>7</sup> Para uma primeira tentativa de definição de um construto que intente abarcar a “percepção individual dos sons” (conforme o modelo de BEST; TYLER, 2007) e a inteligibilidade enquanto “entendimento”, veja-se o estudo de Schwartzhaupt (2015). Cabe dizer, outrossim, que discussões teóricas neste âmbito têm constituído um dos objetivos atuais de nosso grupo de pesquisa.

<sup>8</sup> Novamente, insistimos, aqui, que a caracterização e a metodologia a serem empregadas para a definição e mensuração do construto ‘compreensibilidade’ não representa um ponto específico.

DERWING; MORTON, 2006; DERWING *et al.*, 2007; DERWING *et al.*, 2014), a partir dos quais os ouvintes, com base em uma escala de Likert, apontam o quão “forte” ou “fraco” é o grau de acento do falante estrangeiro.

Antes de finalizarmos, é preciso discutir a relação de “parcial independência” (DERWING *et al.*, 2014) entre os construtos de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de acento. Por um lado, uma fala plenamente inteligível não necessariamente implica ausência de sotaque estrangeiro. Nesse sentido, os três construtos discutidos neste artigo dizem respeito a grandezas que não correspondem à mesma coisa. Entretanto, apesar de tais conceitos serem relativamente independentes, e de que a eliminação do grau de acento estrangeiro não compreenda um pré-requisito para a fala inteligível, não há dúvidas, tampouco, da necessidade de um nível mínimo (*threshold*) de acuidade em pronúncia para falantes de LE, de modo que, se estiverem aquém desse patamar, os aprendizes poderão experimentar problemas na comunicação oral, ainda que possuam um excelente domínio de gramática e vocabulário (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010). Desse modo, não podemos negar, por outro lado, a possibilidade de que o grau de acento estrangeiro possa vir a colaborar com um aumento nos índices de compreensibilidade e inteligibilidade. Dessa forma, os três construtos, ainda que independentes em termos conceituais, se mostram relacionados.

Em suma, nesta seção, buscamos possibilidades de definição, encontráveis na literatura, para os construtos ‘inteligibilidade’, ‘compreensibilidade’ e ‘grau de acento’. Verificamos que, ainda que tais aspectos se mostrem relacionados, suas definições e métodos de quantificação são distintos. De fato, consideramos que uma conceptualização de inteligibilidade deve passar pela noção de complexidade do sistema linguístico, a partir da qual estão envolvidas não somente variáveis relacionadas à produção física dos sons em si, mas, também, características do falante, do ouvinte, do meio e do contexto em que esses indivíduos se encontram. Dessa forma, acreditamos ser possível pensar em uma noção de inteligibilidade a partir de língua

como sistema complexo, que abarque essas variáveis em sua contextualização. Tal construto constitui, nos dias atuais, o objetivo maior da didática de pronúncia contemporânea.

#### 4. SOBRE O ENSINO DE PRONÚNCIA NA AULA DE LE

Ao longo da história das metodologias de ensino de LE, o tratamento do componente fonético-fonológico constituiu, sempre, uma questão de intensos debates, de modo a seguir uma tendência pendular (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010; BARRETO; ALVES, 2012). Dessa forma, se, por um lado, encontramos práticas e metodologias de ensino que advogam a importância do ensino de pronúncia, podemos também verificar, por outro lado, metodologias em que o tratamento do componente fonético-fonológico se mostrou praticamente erradicado da sala de aula.

Um ensino comunicativo eficiente do componente fonético-fonológico, assim como o tratamento de qualquer outro aspecto da língua-alvo, implica, portanto, sucesso nas etapas de elaboração e execução da aula. Conforme já dito, ao invés de “erradicar o sotaque estrangeiro”, o objetivo é contribuir para uma fala inteligível. No que diz respeito à elaboração, é preciso não somente que o aspecto fonético-fonológico seja incluído no plano de aula, mas, também, que se encontre integrado às outras atividades a serem executadas. Frente à tarefa de inclusão do componente fonético-fonológico, Celce-Murcia *et al.* (2010) propõem cinco estágios para um ensino comunicativo de pronúncia, na sala de aula de LE: (1) Descrição e Análise, no qual é explicitada a forma-alvo; (2) Discriminação Auditiva, no qual são propostas atividades de diferenciação perceptual; (3) Prática Controlada e *Feedback*, caracterizada, sobretudo, pela repetição controlada, de caráter mais mecanicista, de itens lexicais previamente definidos; (4) Prática Guiada e *Feedback*, através da qual o aprendiz tem a chance de usar itens-alvo, pré-definidos pelo professor, em um caráter menos

controlado ou mecanicista; (5) Prática Comunicativa e *Feedback*, em que o aprendiz tem a oportunidade de produzir as formas-alvo livremente, frente a uma tarefa de caráter comunicativo que envolva a utilização de conhecimentos que vão além do aspecto fonético-fonológico<sup>9</sup>.

A proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010) representa um avanço no que diz respeito ao tratamento do componente fonético-fonológico, visto que as abordagens tradicionais de ensino de pronúncia tendiam a concentrar seu planejamento e ensino, maximamente, até o terceiro estágio acima referido, do que resultava a tradicional metodologia de “ouvir e repetir”, sem, necessariamente, a construção de significado alicerçado por tal componente linguístico. Entretanto, ainda que preveja a inclusão de etapas de caráter mais comunicativo, consideramos que a aplicação exaustiva dos estágios em questão não necessariamente garante esse enfoque (ALVES, 2015). Em outras palavras, os aspectos de elaboração e execução do plano de aula se encontram associados, pois a exclusiva aplicação dos cinco estágios não necessariamente assegura que a aula de pronúncia não vá ser focada, puramente, em conteúdos formais, sem que seja trabalhada em um tópico comunicativo. Mais do que isso, pensamos que a pura execução dos cinco passos, se seguidos estritamente e tomados como uma fórmula pronta e pré-definida, pode resultar em uma prática de ensino voltada à tradicional metodologia mecanicista do tipo PPP (*Presentation — Practice — Production*), cuja execução pode resultar em tarefas que, ainda que solicitem a participação do aprendiz, resultem em um caráter mecanicista em que a necessidade de expressão do significado perca espaço para a preconização das formas, sem que haja uma integração entre esses dois aspectos.

Assim sendo, conforme discutido em Alves (2015), julgamos que os passos propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010) se mostram como necessários, mas não

---

<sup>9</sup> Para exemplos de atividades de pronúncia do inglês para brasileiros que sigam os cinco passos aqui apresentados, aconselhamos a leitura de Zimmer; Silveira; Alves (2009), Bauer; Alves (2011) e Barreto; Alves (2012).

suficientes, para um ensino comunicativo de pronúncia. Para que tais etapas realmente atinjam a sua meta comunicativa, é necessário que os materiais e planos de ensino, ao abordarem o componente fonético-fonológico, não se concentrem unicamente no aspecto de pronúncia a ser abordado, mas, sobretudo, no tema comunicativo da unidade e no modo como tal aspecto linguístico pode auxiliar no desenvolvimento desse tema. Dessa forma, é importante verificarmos não somente se os cinco passos propostos por Celce-Murcia *et al.* (2010) estão sendo contemplados nas atividades em questão, mas, também, se a proposta de aplicação destes cinco passos tem por foco o desenvolvimento de habilidades ou tópicos comunicativos, ou se apenas o aspecto fonético-fonológico é contemplado como objetivo único e final das atividades. Em outras palavras, julgamos necessário verificar o quão integrada a atividade de pronúncia se mostra a todas as atividades de aula.

Consideramos que um tratamento integrado das habilidades fonético-fonológicas com outros componentes linguísticos se mostra em total consonância com uma perspectiva de língua como Sistema Adaptativo Complexo, uma vez que, dessa forma, o tratamento da pronúncia da língua estrangeira se mostra integrado e orgânico a todos os outros componentes linguísticos. Em meio a esse ambiente comunicativo, o objetivo do ensino de pronúncia é muito maior do que a mera acuidade — é, sim, a comunicação, que tem a inteligibilidade como maior precursor. A aula de pronúncia não corresponde a um contexto isolado de ensino — deve ser, sim, integrada a todas as tarefas comunicativas em sala de aula, cujo sucesso depende da interação dos componentes linguísticos. Essa noção de integração, que define por meta maior do ensino a comunicação e o cumprimento satisfatório da tarefa comunicativa, encontra a sustentação na percepção de Língua como Sistema Adaptativo Complexo, aqui defendida.



## 5. CONCLUSÃO

Concebemos que uma concepção clara de língua e de comunicação possui um caráter fundamental para contribuir para uma prática de ensino de LE exitosa. A partir de uma definição clara do que significa língua e das implicações de sua concepção, o professor-pesquisador pode definir mais claramente tanto os objetivos de sua prática, bem como os passos pedagógicos que visam a atingir tais objetivos.

Com base na premissa acima expressa, neste trabalho, discutimos algumas contribuições que uma concepção de língua como Sistema Adaptativo Complexo pode trazer ao ensino do componente fonético-fonológico na sala de aula de LE. Levando-se em conta os diversos componentes que se encontram em ação durante o desenvolvimento de um novo sistema linguístico, a partir de tal perspectiva, pudemos refletir acerca de objetivos de ensino de pronúncia que vão mais além da erradicação do sotaque, mas que se voltem, efetivamente, ao papel fundamental que o componente fonético-fonológico exerce para a manutenção da interação em um novo sistema linguístico. Sob essa concepção, o ensino de pronúncia deixa de ser um aspecto isolado da aula de língua estrangeira, passando a manifestar-se em cada situação de comunicação, de modo a exercer um papel fundamental e integrado a todos os outros componentes linguísticos.

Tal concepção representa, portanto, um desafio para todo e qualquer professor. Considerando-se que uma noção dinâmica de língua não se debruça sobre fórmulas prontas, e que os indivíduos que constituem o processo de ensino e aprendizagem representam aspectos fundamentais para o entendimento deste cenário complexo, o ensino de uma nova língua exige bom senso e cuidado por todos os envolvidos neste processo. Um objetivo orientado à comunicação, que resulte na efetiva troca de ideias entre os indivíduos, requererá o aprimoramento de todas as habilidades linguísticas. Temos, assim, um ensino mais próximo da realidade e dos interesses do aluno. A aula

de pronúncia, dessa forma, deixa de constituir o ensino de um componente linguístico isolado, para vir a ser parte integrante da aula de língua estrangeira, ou, mais ainda, das situações de comunicação. Temos, assim, uma evolução da tradicional fórmula do “Ouvir e Repetir”, para uma perspectiva baseada no “Interagir e Significar”.

## REFERÊNCIAS

ALBANO, E. C. *O gesto e suas bordas — esboço da Fonologia Acústico-Articulatória para o português brasileiro*. Campinas: FAPESP/Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. “Uma introdução à dinâmica em fonologia, com focos nos trabalhos desta coletânea”. In *Revista da Abralin*, v. 11, n. 1, pp. 01-30, 2012.

ALVES, U. K. *O papel da instrução explícita na Aquisição Fonológica do Inglês como L2 — evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2004.

\_\_\_\_\_. “O ensino das fricativas coronais do Português (LE) para falantes de Espanhol (L1): análise de livro didático.” In SILVEIRA, R.; EMMEL, I. (Org.). *Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação*. Campinas: Pontes, 2015, pp. 75-96.

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. “Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2.” In LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, F. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2ª edição revisada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, pp. 231-258.

BAUER, D. de A.; ALVES, U. K. “O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático”. In *Linguagem & Ensino*, v. 14, pp. 287-314, 2011.

BECKER, M. R. *Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de Língua Franca: percepção de discursos de diferentes L1s por brasileiros*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, 2013.

\_\_\_\_\_; KLUGE, D. C. “Frequência de uso de item e inteligibilidade do inglês como língua franca.” *Organon*, v. 30, n. 58, pp. 153-173, 2015.

BECKNER, C.; ELLIS, N. C.; BLYTHE, R.; HOLLAND, J.; BYBEE, J.; KE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; LARSEN-FREEMAN, D.; CROFT, W.; SCHOENEMANN, T. "Language is a Complex Adaptive System — Position Paper". *Language Learning*, v. 59, supl. 1, pp. 01-26, 2009.

BEST, C.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: BOHN, O. S.; MUNRO, M. J. *Language Experience in Second Language Speech Learning: In honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007, pp. 13-34.

BETTONI-TECHIO, M. *Perceptual Training and word-initial /s/-clusters in Brazilian Portuguese/English Interphonology*. Tese (Doutorado em Letras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. "A Dynamic Systems Approach to Second Language Acquisition". In *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, pp. 7-21, 2007.

\_\_\_\_; \_\_\_\_; THORNE, S. L.; VERSPOOR M. "Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development." In MAYO, M. del P. G.; MANGADO, M. J. G.; ADRIÁN, M. M. *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company, pp. 199-220, 2013.

BRAWERMAN-ALBINI, A. *Os efeitos de um treinamento de percepção na aquisição do padrão acentual pré-poroxítono da língua inglesa por aprendizes brasileiros*. Tese (Doutorado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

BROWMAN, C. & GOLDSTEIN, L. "Towards an Articulatory Phonology." In *Phonology Yearbook*, 3, pp. 219-252, 1986.

\_\_\_\_. "Articulatory Phonology: an overview." In *Phonetica*, 49, pp. 155-180, 1992.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER, B. *Teaching Pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRUZ, N. C. *Pronunciation intelligibility in spontaneous speech of Brazilian learners' English*. Tese (Doutorado em Língua Inglesa). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

\_\_\_\_. "Terminologies and definitions in the use of intelligibility: state-of-the-art." In *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, pp. 149-159, 2007.

\_\_\_\_. "Vowel insertion in the speech of Brazilian learners of English: a source of unintelligibility?" In *Ilha do Desterro*, v. 55, pp. 133-152, 2008.

\_\_\_\_. "Inteligibilidade e o ensino da pronúncia do inglês para brasileiros." In BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. de C. (orgs.). *O jeitinho brasileiro de falar inglês — Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros*. Campinas: Pontes, 2014, pp. 239-252.

\_\_\_\_; PEREIRA, M. de A. "Pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês e inteligibilidade: um estudo com dois grupos de ouvintes." In *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 7, 2006.

DERWING, T.; MUNRO, M. "Accent, intelligibility and comprehensibility — evidence from four L1s." In *Studies in Second Language Acquisition*, v. 20, pp. 1-16, 1997.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. "Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach." In *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, pp. 379-397, 2005.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. "The development of L2 oral language skills in two L1 groups: a 7-year study." In *Language Learning*, v. 63, n. 2, pp. 163-185, 2013.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. "The interface of teaching and research: what type of pronunciation instruction should L2 learners expect?" In LUCHINI, P. L.; GARCÍA JURADO, M. A.; ALVES, U. K. *Fonética y Fonología: articulación entre enseñanza e investigación*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015a.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins Publishing Company, 2015b.

\_\_\_\_; \_\_\_\_; WIEBE, G. "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction." In *Language Learning*, v. 48, n. 3, pp. 393-410, 1998.

\_\_\_\_; \_\_\_\_; FOOTE, J. A.; WAUGH, Erin; FLEMING, Jason. "Opening the window on comprehensible pronunciation after 19 years: a workplace training study." In *Language Learning*, v. 64, n. 3, pp. 526-548, 2014.

\_\_\_\_; \_\_\_\_; THOMSON, R. A longitudinal study of learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, v. 29, n. 3, pp. 359-380, 2007.

DUTRA, C. C. *Intelligibility — an emergent fractal as evinced by in vivo assessment*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ELLIS, N. C. "Dynamic systems and SLA: the wood and the trees." In *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, pp. 23-25, 2007.

\_\_\_\_. "The emergence of language as a complex adaptive system." In SIMPSON, J. (org.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge/Taylor Francis, 2011, pp. 666-679.

\_\_\_\_. "What can we count in language, and what counts in language acquisition, cognition, and use?" In GRIES, S. Th. & DIVJUAQ, D. (orgs.) *Frequency effects in language learning and processing* (Vol. 1). Berlin: Mouton de Gruyter, 2012, pp. 7-34.

\_\_\_\_; LARSEN-FREEMAN, D. "Language Emergence: Implications for Applied Linguistics." In *Applied Linguistics*, v. 27, n. 4, pp. 558-589, 2006.

GONÇALVES, A. R. *In search of speech intelligibility: the case of English high front vowels*. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

\_\_\_\_; SILVEIRA, R. "Frequency effects on the intelligibility of English words with high front vowels." In *Organon*, v. 30, n. 58, pp. 127-152, 2015.

HERDINA, P.; JESSNER, U. *A Dynamic Model of Multilingualism*. Multilingual Matters, 2012.

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

\_\_\_\_. "A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an International Language." In *Applied Linguistics*, v. 23, n. 1, pp. 83-103, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. "Chaos/complexity science and second language acquisition." In *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, pp. 146-165, 1997.

\_\_\_\_. It's about time. *The Modern Language Journal*, v. 98, n. 2, pp. 665-666, 2014.

\_\_\_\_; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2008.

LIMA JÚNIOR, R. M. *Pronunciar para comunicar: uma investigação do efeito do ensino explícito da pronúncia na sala de aula de LE*. Dissertação (Mestrado em Letras). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

LINDEMANN, S.; SUBTIRELU, N. "Reliably biased: the role of listener expectation in the perception of Second Language Speech." In *Language Learning*, v. 63, n. 3, pp. 567-594, 2013.

LUCHINI, P. L.; GARCÍA JURADO, M. A. Sobre el 'grado de acento extranjero' y 'fluidez' en la clase de pronunciación inglesa: un estudio evaluativo. *Organon*, v. 30, n. 58, pp. 193-213, 2015.

MUNRO, M.; DERWING, T. J. "Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners." In *Language Learning*, v. 45, pp. 73-97, 1995a.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. "Processing time, accent and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech." In *Language & Speech*, v. 38, pp. 289-306, 1995b.

\_\_\_\_; \_\_\_\_; MORTON, S. L. "The mutual intelligibility of L2 speech." In *Studies in Second Language Acquisition*, v. 28, pp. 111-131, 2006.

NOBRE-OLIVEIRA, D. *The effect of perceptual training on the learning of English vowels by Brazilian Portuguese speakers*. Tese (Doutorado em Letras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PEROZZO, R. V. *Percepção de oclusivas não vozeadas sem soltura audível em codas finais do inglês (L2) por brasileiros: o papel da instrução explícita e do contexto fonético-fonológico*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

REIS, M. S. KLUGE, D.C. "Intelligibility of Brazilian Portuguese-accented English realization of nasals in word-final position by Brazilian and Dutch EFL learners." In *Revista Crop*, v. 13, pp. 215-229, 2008.

SCHADECH, T. S. *The production of word-final /r/ by Brazilian learners of English and the issues of comprehensibility and intelligibility*. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

\_\_\_\_; SILVEIRA, R. "How do the non-target pronunciations of the consonants /□/ and /λ/ by Brazilian learners of English affect comprehensibility?" In *Cadernos do IL*, 46, pp. 4-23, 2013.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. "Inteligibilidade e o ensino da pronúncia: interface entre pesquisa e pedagogia." In BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. de C. (Orgs.). *O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros*. Campinas: Pontes, 2014, pp. 253-271.

SCHWARTZHAUPT, B. M. *Testing intelligibility in English: the effects of Positive VOT and contextual information in a sentence-transcription task*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, A. H. P. *As fronteiras entre Fonética e Fonologia e a alofonia dos róticos iniciais em PB: dados de dois informantes do sul do país*. Tese (Doutorado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

\_\_\_\_. "A variável tempo nos estudos em aquisição." In BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. de C. (org). *O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros*. São Paulo: Pontes Editores, 2014, pp. 33-48.

SILVEIRA, R. *The influence of pronunciation instruction on the perception and the production of English word-final consonants*. Tese (Doutorado em Letras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SMITH, L. E. NELSON, C. International intelligibility of English: directions and resources. *World Englishes*, v. 4, n. 3, pp. 333-342, 1985.

WALKER, R. *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. "A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexãoismo." In *Linguagem & Ensino*, v. 9, pp. 101-143, 2006.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. "Learning to orchestrate time: voicing patterns and gestural drift in L2 speech production." In *São Paulo School of Advanced Studies in Speech Dynamics — Abstracts*. São Paulo, 2010, pp. 47-48.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. "Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da Dessonorização Terminal." In *Revista da Abralin*, v. 11, n. 1, pp. 221-272, 2012.

\_\_\_\_; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. *Pronunciation Instruction for Brazilians: Bringing Theory and Practice Together*. Cambridge Scholars Publishing, 2009.