



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

**MANUELA OLIVEIRA DE JESUS**

**PRONÚNCIA(S) DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E SUAS INTERFACES COM  
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Área de Concentração:**

Estudos Linguísticos

**Linha de Pesquisa:**

Ensino de Línguas e Literatura

São Cristóvão – SE

Abril de 2013

**MANUELA OLIVEIRA DE JESUS**

**PRONÚNCIA(S) DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E SUAS INTERFACES COM  
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como um dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lêda Pires Corrêa

**Área de Concentração:**

Estudos Linguísticos

**Linha de Pesquisa:**

Ensino de Línguas e Literatura

São Cristóvão – SE

Abril de 2013

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora e Presidente Prof<sup>a</sup> Dra. Lêda Pires Corrêa (UFS)

---

1<sup>a</sup> Examinadora Prof<sup>a</sup> Dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira (PUC-SP)

---

2<sup>o</sup> Examinador Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana (UFS)

Dedico este trabalho a minha mãe, Marizete, ao meu namorado e aos meus amigos e família, cujas ações e incentivos incessantes me mostraram a importância de estudar e me motivaram a encontrar nas letras um sentido para minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fôlego de vida e por sempre ter guiado meu caminho, sobretudo, nesta etapa de minha jornada acadêmica;

À Lêda, amiga e orientadora, pela paciência, compreensão e confiança dispensadas a mim quando nem eu mesma confiei que, frente às adversidades enfrentadas durante a escrita desta Dissertação, conseguiria;

À minha família querida que, com seus olhos amorosos, enxergou em mim mais do que eu sou;

Ao meu namorado Marcelo, amigo e companheiro, que mais do que ninguém teve paciência, amor e compreensão com minhas ausências sem exigir de mim mais do que eu podia dar durante a escrita deste trabalho;

Aos meus amigos queridos (e eles sabem quem são), pelo incentivo, confiança, cumplicidade, amizade sincera e por estarem ao meu lado nas diferentes etapas desse processo;

Aos membros da banca, os professores doutores Givaldo e Regina Célia, pela delicadeza e atenção em contribuir de forma tão significativa e maravilhosa para a lapidação deste trabalho;

À FAPITEC por financiar minha passagem pelo mestrado, ajudando sobremaneira na concretização de mais uma etapa de minha vida.

## RESUMO

Uma vez que a descrição da pronúncia do Português Brasileiro (PB) ainda se configura como um campo de investigação preterido, se comparado às pesquisas nesse âmbito com as de outras áreas dos estudos da língua portuguesa (LP), percebemos a importância de desenvolver um trabalho que ajudasse, em certa medida, a preencher algumas das lacunas existentes no tocante à descrição dessa língua e seus diferentes usos. Além disso, buscamos, no que tange ao tratamento/ensino das vogais orais pré-tônicas a estrangeiros, apresentar uma proposta teórico-metodológica à luz dos pressupostos da abordagem comunicativa. Para tanto, apresentamos algumas discussões acerca da(s) pronúncia(s) da variedade brasileira da LP em seu uso e funcionamento no ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE), com o fito de refletir sobre as suas interfaces com as políticas e planificações linguísticas que visam à promoção e difusão desse idioma no cenário internacional e globalizado, e com os principais métodos e abordagens de ensino de línguas, a fim de verificar as formas de tratamento dispensadas ao ensino da pronúncia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pronúncia; Política Linguística; Ensino de PLE; Abordagem Comunicativa.

## ABSTRACT

Since the description of the pronunciation of Brazilian Portuguese (BP) still represents a field of research little studied, if we compare the research in this field with other areas of the Portuguese language studies (LP), we realize the importance of developing a work that would help fill some of the gaps regarding the description of this language and its different uses. In addition, we seek, in relation to treatment / teaching of unstressed oral vowels to foreigners, present a theoretical and methodological proposal based on the presuppositions of communicative approach. Therefore, we present some discussions about the pronunciation(s) of the Brazilian variety of PL in its use and operation in the teaching-learning Portuguese as a Foreign Language (PFL), with the aim of reflecting on their interfaces with the linguistic policies and plannings which aim of the promotion and dissemination of this language in the international and globalized scenery, and the main methods and approaches to language teaching, in order to verify the forms of treatment dispensed to the teaching of pronunciation.

**KEYWORDS:** Pronunciation; Language Policy; Teach PFL; Communicative Approach.

## LISTA DE SIGLAS

**AFI** – Alfabeto Fonético Internacional

**ALiB** – Atlas Linguístico do Brasil

**APFB** – Atlas Prévio dos Falares Baianos

**ASTP** – The Army Specialized Training Program

**CBP** – Alfabeto Fonético da Convenção Brasil-Portugal

**COLIP** – Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa

**CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

**IAC** – Instituto para a Alta Cultura

**IC** – Instituto Camões

**ICAP** – Instituto de Cultura Portuguesa

**ICALP** – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

**IILP** – Instituto Internacional de Língua Portuguesa

**IMA** – Instituto Machado de Assis

**IP** – Instituto de Pesquisa

**IPOL** – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

**JEN** – Junta de Educação Nacional

**LE** – Língua Estrangeira

**LP** – Língua Portuguesa

**MCTI** – Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação

**MEC** – Ministério da Educação

**MERCOSUL** – Mercado Comum do Sul

**MLP** - Museu da Língua Portuguesa

**MRE** – Ministério das Relações Exteriores

**NAFTA** – Acordo Norte-Americano de Livre Comércio

**NUPPLE** – Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira

**OLP** – Observatório da Língua Portuguesa

**PB** – Português Brasileiro

**PE** – Português Europeu

**PLE** – Português Língua Estrangeira

**PUC/RS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**PUC/SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**SEM** – Setor Educacional do MERCOSUL

**SGAV** – Structural Global Audiovisual

**SIPLE** – Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira

**UFPR** – Universidade Federal do Paraná

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**LISTAS DE QUADROS E FIGURAS**

|   |     |
|---|-----|
| <b>QUADRO I</b> – Quadro das Produções Brasileiras e Portuguesas.....                           | 25  |
| <b>QUADRO II</b> – Síntese da Proposta de Trubetzkoy.....                                       | 42  |
| <b>QUADRO III</b> – Quadro Comparativo de Almeida Filho.....                                    | 70  |
| <b>QUADRO IV</b> – Quadro-síntese dos Principais Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas..... | 85  |
| <b>FIGURA I</b> – Sintaxe da Sílabas Fonológica.....  | 89  |
| <b>QUADRO V</b> – Quadro comparativo da realização sergipana e da Arquinorma televisiva.....    | 111 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>14</b> |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO I – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E CONTORNOS GEOPOLÍTICOS DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): BRASIL E PORTUGAL EM FOCO.....</b>                     | <b>21</b> |
| 1.1 – Preliminares.....   | 21        |
| 1.2 – Idiomaticidade e Geopolítica: contributos para reflexões sobre o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira.....                          | 21        |
| 1.2.1 – A Lusofonia: origens e progressos.....  | 23        |
| 1.2.2 – O Papel das Instituições Nacionais, Internacionais e Transnacionais na Promoção e Difusão de PLE.....   | 26        |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO II – CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA(S) PRONÚNCIA(S) DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO ESPAÇO INTERNACIONAL: UMA QUESTÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA.....</b> | <b>38</b> |
| 2.1 – Preliminares.....   | 38        |
| 2.2 – Breve percurso histórico dos estudos fonético-fonológicos no estruturalismo europeu e estadunidense.....  | 39        |
| 2.3 – Mattoso Câmara: estudos de referência no campo da linguística descritiva.....   | 45        |
| 2.4 – Antenor Nascentes: nos meandros da dialetologia para o tratamento da fala carioca.....  | 48        |
| 2.5 – Dinah Callou e Yonne Leite: descrição fonético-fonológica do PB, com ênfase no falar carioca.....   | 51        |
| 2.6 – Thaís Cristófaros Silva: descrições fonético-fonológicas do PB, com ênfase no falar mineiro.....  | 53        |

|   |    |
|---|----|
| 2.7 – Leda Bisol e Gisela Collischonn: descrições fonético-fonológicas do PB, com ênfase no falar sulista.....        | 56 |
| 2.8 – Regina Célia Pagliuchi da Silveira: descrições fonético-fonológicas para uma pronúncia standardizada do PB..... | 57 |

**CAPÍTULO III – O LUGAR DA PRONÚNCIA EM ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....63**

|  |    |
|--|----|
| 3.1 – Preliminares.....  | 63 |
| 3.2 – O Ensino de Línguas Estrangeiras e a Pronúncia: um percurso histórico..... | 63 |
| 3.2.1 – Da Mesopotâmia ao Renascimento.....                                      | 63 |
| 3.2.2 – Do Século XVI ao Século XIX.....   | 67 |
| 3.2.3 – O Século XX.....   | 68 |
| 3.3 – As Abordagens e Métodos de Ensino de Línguas: o lugar da pronúncia.....    | 71 |
| 3.3.1 – O Método Tradicional ou de Gramática e Tradução.....                     | 72 |
| 3.3.2 – O Método Direto.....   | 73 |
| 3.3.3 – O Método da Leitura.....   | 74 |
| 3.3.4 – A Abordagem Estrutural.....  | 75 |
| A – O Método Audiolingual ou Áudio-oral.....                                     | 75 |
| B – O Método Situacional.....  | 77 |
| C – O Método Estruturo-Global-Situacional (SGAV).....                            | 78 |
| 3.3.5 – A Abordagem Cognitiva.....   | 79 |
| 3.3.6 – O Método Nocial-Funcional.....   | 80 |
| 3.3.7 – A Abordagem Comunicativa.....  | 82 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO IV – AS VOGAIS ORAIS PRÉ-TÔNICAS DO PB: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA.....</b> | <b>89</b>  |
| 4.1 – Preliminares.....   | 89         |
| 4.2 – A Questão Acentual.....   | 89         |
| 4.2.1 – Os Valores Acentuais ou Graus de Força.....   | 90         |
| 4.2.1.1 – Síntese das Duas Posições Quanto aos Valores Acentuais ou Graus de Força.....                                   | 93         |
| 4.2.2 – Tonicidade e Intensidade como Propriedades Acentuais.....   | 99         |
| 4.2.2.1 – Síntese das Propriedades Acentuais.....   | 101        |
| 4.3 – O Modelo Comunicativo e o Ensino da Pronúncia.....  | 103        |
| 4.4 – Proposta de Ensino-Aprendizagem da Pronúncia das Vogais Oraís Pré-tônicas do PB para Estrangeiros.....              | 107        |
| <br>  |            |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>   | <b>112</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>118</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta Dissertação, intitulada “*Pronúncia(s) do Português Brasileiro e suas interfaces com políticas linguísticas e metodologias para o ensino-aprendizagem de PLE*”, tem por tema a(s) pronúncia(s) da variedade brasileira da Língua Portuguesa em seu uso e funcionamento no ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE), cujo propósito maior consiste em refletir sobre as suas interfaces com as políticas e planificações linguísticas que visam à promoção e difusão desse idioma no cenário internacional e globalizado, e com os principais métodos e abordagens de ensino de línguas, a fim de verificar as formas de tratamento dispensadas ao ensino da pronúncia.

A escolha do tema foi impulsionada inicialmente pela pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC), por meio da qual esta pesquisadora investigou a adoção da arquinorma, proposta por Silveira (2008), para produzir as transcrições fonéticas de um projeto de dicionário de português brasileiro com equivalência em espanhol rio platense (DIPLÉ), em parceria com pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Além disso, as pesquisas sobre a pronúncia voltadas ao ensino-aprendizagem de PLE ainda são escassas no cenário acadêmico brasileiro e em outros países lusófonos. Finalmente, observamos também que, no tocante à descrição da língua portuguesa (LP) em seus diferentes usos, ainda há muitas lacunas, o que nos motivou a produzir essa pesquisa, de modo que pudessemos oferecer à sociedade brasileira alguma contribuição, em termos de investigação acadêmica atinente ao ensino-aprendizagem de PLE.

Essa pesquisa é relevante na medida em que discute os novos contornos geopolíticos da LP em um contexto de globalização; revisita pesquisas brasileiras acerca do componente sonoro da língua; e resgata o ensino da pronúncia nos diferentes métodos e abordagens de línguas – o que culminou na reflexão/apresentação de uma proposta teórico-metodológica para o ensino das vogais orais pré-tônicas do Português Brasileiro (doravante PB) à luz da abordagem comunicativa e das proposições de Aquilino Sánchez (1997).

No contexto das correlações de forças econômico-tecnológicas e socioculturais, as políticas e planificações linguísticas do Português Brasileiro e do Português Europeu, no âmbito dos gestores dos Estados nacionais do Brasil e de Portugal, ganham contornos que definem a geopolítica por onde transitam as ações ligadas à difusão dessas duas variedades da Língua Portuguesa.

O conceito de geopolítica, tradicionalmente ligado à rivalidade entre territórios, assume perspectiva ampliada nessa Dissertação, uma vez que o território, conforme Santos (2000), é uma noção que ultrapassa o conceito de Estado-Nação, passando a ser entendido na dimensão do uso que dele se faz. Nesses termos, a discussão sobre a geopolítica da Língua Portuguesa requer uma análise não só de iniciativas provenientes de cada país, cuja língua oficial é o Português, mas também de associações que reúnem os países lusófonos, como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), por exemplo.

Não obstante, os estudos das bases articulatórias do Português Brasileiro também se constituem como parte integrante das políticas linguísticas, tendo em vista que as pesquisas sobre as línguas devem complementar, segundo Calvet (2007), os planejamentos linguísticos do Estado. Desse modo, a observância do desenvolvimento das descrições fonético-fonológicas do Português Brasileiro torna-se fundamental para o entendimento complementar sobre o poder de inserção internacional das políticas linguísticas desse idioma.

No domínio estrito da pronúncia, no entanto, depara-se com a preocupação que incide na escolha de qual pronúncia do Português Brasileiro deve ser ensinada ao aprendiz estrangeiro. No rol das pesquisas brasileiras dedicadas à descrição dos hábitos articulatórios do Português Brasileiro, há estudos que descrevem apenas uma dada variante dialetal, outros que buscam abarcar boa parte das variantes regionais, mas acabam descrevendo detalhadamente apenas uma, e há, ainda, aquelas que postulam a existência de uma arquinorma brasileira estandardizada, sem contudo ignorar as normas regionais.

Com base nessa gama variada de abordagens da pronúncia, é possível observar que todas as línguas possuem certo grau de uniformidade e de variação no que tange à organização de sua cadeia sonora. Sob essa ótica, postula-se, no âmbito do ensino-aprendizagem da fala e da escuta do PLE, um procedimento teórico-metodológico que possibilite contemplar o ensino da arquinorma em paralelo com as variantes de uso mais frequente, que caracterizam a pronúncia da região, à qual o aprendiz está inserido e vivendo seu cotidiano. Nos casos em que o processo de ensino-aprendizagem da pronúncia ocorrer fora do espaço nacional brasileiro, postula-se apenas o ensino da pronúncia estandardizada do PB.

Nessa pesquisa, apresentamos uma proposta, a título de exemplificação, orientada pelas ocorrências das constâncias e das variações das vogais orais pré-tônicas do PB<sup>1</sup>. Para tanto, contemplamos uma situação de ensino-aprendizagem em que o aprendiz de PLE está inserido no contexto da fala sergipana.

Outro ponto determinante para o ensino-aprendizagem da pronúncia de uma língua estrangeira incide na escolha de uma metodologia ou abordagem didático-pedagógica que atenda aos objetivos propostos para tal finalidade. Com o fito de melhor compreender o tratamento dispensado pelos principais métodos e/ou abordagens de ensino de línguas à pronúncia, aliado ao propósito desta Dissertação que busca conciliar a uniformidade nacional da pronúncia do PB em determinadas posições da cadeia sonora, sem deixar de apontar para a riqueza de suas variáveis regionais nas aulas de PLE, é que se busca mostrar os limites e as possibilidades para o ensino-aprendizagem da pronúncia no interior de cada método e/ou abordagem.

Embora a pronúncia seja um dos aspectos relevantes no ensino-aprendizagem da língua alvo, seu lugar nos métodos de ensino de línguas nem sempre é destacado, muitas vezes reduzida à aprendizagem da fala do nativo da língua alvo, ou com vistas à ortoépia, atingindo seu ápice com o advento da Abordagem Comunicativa – na qual se busca proporcionar ao aprendiz a representação de uma comunicação real e concreta, no bojo de uma língua empírica, na qual diferentes realizações sonoras far-se-ão presentes. Nesse sentido, em conformidade com Elia (1979), para quem não há unidade sem diversidade e diversidade sem unidade, o aprendiz de PLE precisa partir de uma norma de pronúncia para que ele seja capaz de reconhecer as variações.

Nesse sentido, na medida em que se pensa um trabalho com PLE pautado numa perspectiva comunicativa de ensino de línguas, pensa-se um trabalho com a pronúncia visando ao aprimoramento da competência comunicativa desse aluno, não somente no âmbito do ensino gramatical da palavra isolada, mas dentro da possibilidade de inserção do estrangeiro aprendiz na vivência da língua alvo, possibilitando a construção de sentidos a partir dos diferentes falares e registros de uso do PB com os quais esse estrangeiro vier a ter contato.

Para desenvolvermos essa pesquisa com vistas ao ensino da(s) pronúncia(s) do português brasileiro a estrangeiros e suas interfaces com políticas linguísticas e metodologias

---

<sup>1</sup> A proposta teórico-metodológica das vogais orais pré-tônicas do PB para o ensino-aprendizagem da pronúncia de PLE é objeto do último capítulo dessa Dissertação.

de ensino de línguas, formulamos os seguintes questionamentos: *há ações de promoção e difusão do PB no novo cenário mundial globalizado? Essas ações encontram respaldo junto ao Estado? No que tange ao ensino da pronúncia do PB, mais especificamente das vogais orais pré-tônicas, em que medida os estudos descritivos dessa variedade contribuem para sua promoção? Ainda no que se refere ao ensino da pronúncia, como ela foi contemplada nos principais métodos e abordagens de ensino de línguas até a vigência da abordagem comunicativa? Como ensinar as vogais orais pré-tônicas a estrangeiros, a partir da abordagem comunicativa?*

À luz desses questionamentos, o nosso objetivo geral é contribuir para o ensino-aprendizagem da pronúncia do PB para aprendizes de PLE. Por sua vez, os objetivos específicos são: 1) refletir sobre as dimensões transnacional, internacional e regional das políticas linguísticas no plano do ensino de PLE; 2) verificar o tratamento da pronúncia nos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras; e, finalmente, 3) lançar uma proposta teórico-metodológica para o ensino das vogais orais pré-tônicas do PB.

No tocante à estrutura dessa Dissertação, ela é composta por quatro capítulos, além desta Introdução, Conclusão e das Referências. No primeiro capítulo – *Políticas Linguísticas e Contornos Geopolíticos do Português Língua Estrangeira (PLE): Brasil e Portugal em foco* – buscamos apresentar ações e planificações voltadas à difusão do PLE em espaços nacionais, internacionais e transnacionais, boa parte delas ligada ao Estado, ou à conjugação de Estados, além de outras formas de associação civil, com o objetivo de reconhecer e discutir os novos contornos geopolíticos da Língua Portuguesa no contexto globalizado, tendo como principal referência às ações protagonizadas pelo Brasil e por Portugal.

Partimos da hipótese de Calvet (2007), segundo a qual há relação inexorável entre as pesquisas acadêmicas e as ações governamentais como modos de intervenção na política linguística e em seu planejamento. Nesse sentido, à luz dos conceitos redimensionados de geopolítica e idiomaticidade, que implicam a noção ampliada de território – enquanto categoria social, que orienta a organização e interpretação dos modos de uso e ocupação dos espaços de execução de políticas linguísticas, para a difusão do PLE, sobretudo, no “espaço lusófono”, numa correlação de forças econômico-tecnológicas e socioculturais — apresentamos as principais ações de política e planejamento linguísticos desenvolvidas no espaço nacional e na conjunção dos países lusófonos.

No segundo capítulo – *Contribuições para o Ensino da(s) Pronúncia(s) do Português Brasileiro no Espaço Internacional: uma questão de política linguística* – ainda no esteio das discussões de política linguística, procuramos perscrutar pesquisas fonéticas e fonológicas de descrição da variedade brasileira da língua portuguesa para refletir sobre suas contribuições para a implementação efetiva de uma política de difusão do PB como língua estrangeira (LE).

Nesse capítulo, apresentamos o postulado de Silveira (2008), a qual defende a existência de uma norma de pronúncia standardizada do PB – o globês, bem como situamos os principais percursos da fonética e da fonologia no espaço acadêmico brasileiro, com ênfase nos tratamentos teóricos dispensados às vogais orais pré-tônicas do sistema vocálico do PB.

A delimitação histórica desse capítulo se dá a partir do “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure, devido ao fato dessa obra não só ter instituído a linguística nos domínios da cientificidade do estruturalismo, como ter criado condições para a distinção futura entre fonética e fonologia. Nesse sentido, compreendemos que o estruturalismo europeu, seguido do norte-americano, constitui a base para o desenvolvimento das descrições atuais da língua portuguesa.

No terceiro capítulo – *O Lugar da Pronúncia em Abordagens e Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras* – fizemos uma incursão no tempo apresentando como se desenvolveu o ensino de línguas estrangeiras nas sociedades antigas e como alguns métodos de ensino adotados por essas sociedades influenciaram na criação de outros métodos posteriores.

Ademais, procuramos nesse capítulo verificar o lugar ocupado pela pronúncia nos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, haja vista o ensino da pronúncia ser confundido muitas vezes como ortoépia, em detrimento de uma pronúncia compreensível, com vistas ao estabelecimento da comunicação efetiva, tal como quer a abordagem comunicativa, cuja perspectiva pragmática, com ênfase nas situações de uso, coloca em xeque o ensino da pronúncia correta.

Finalmente no quarto e último capítulo – *As Vogais Orais Pré-tônicas do PB: uma proposta teórico-metodológica para o ensino da pronúncia* – apresentamos, a título de exemplificação, uma proposta teórico-metodológica de tratamento das vogais orais pré-tônicas, com base nos pressupostos da abordagem comunicativa, no que se refere ao ensino do PB a aprendizes estrangeiros, uma vez que tal abordagem privilegia o uso da língua em situações reais de comunicação e, nesses casos, o nosso idioma apresenta na posição pré-tônica realizações altamente variáveis.

Partimos, nesse capítulo, do postulado de Sánchez (1997), conforme o qual um método é um todo coerente no qual estão implicados o componente teórico (que congrega as teorias que sustentam o método), o conteúdo (referente aos elementos que constituem o objeto de ensino e aprendizagem), e as atividades (referente aos procedimentos, estando ligadas diretamente à prática efetiva).

**“A política é a ciência da liberdade”.**

*Pierre Proudhon*

## **CAPÍTULO I – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E CONTORNOS GEOPOLÍTICOS DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): BRASIL E PORTUGAL EM FOCO**

### **1.1 – Preliminares**

Este capítulo apresenta um rol de ações e planificações associado ao fortalecimento de políticas linguísticas para a promoção e difusão do Português como Língua Estrangeira (PLE) por organizações nacionais, internacionais e transnacionais, boa parte delas ligadas ao Estado, ou à conjugação de Estados, além de outras formas de associação civil, com o objetivo de reconhecer e discutir os novos contornos geopolíticos da Língua Portuguesa no contexto globalizado, tendo como principal referência às ações protagonizadas pelo Brasil e por Portugal. À luz dos conceitos redimensionados de geopolítica e idiomaticidade, a noção ampliada de *território* funciona como categoria de análise social, que orienta a organização e interpretação dos modos de uso e ocupação dos espaços de execução de políticas linguísticas para a difusão do PLE, numa correlação de forças econômico-tecnológicas e socioculturais.

### **1.2 – Idiomaticidade e Geopolítica: contributos para reflexões sobre o ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira**

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não passa ao largo da geopolítica e das relações político-culturais e ideológicas pelas quais a língua se constitui como idioma. Como bem atesta Matoso Câmara (1964), o idioma pressupõe a existência de um estado político ligado a um território nacional, modernamente designado Estado-nação. Contudo, as reflexões sobre as implicações do ensino-aprendizagem de idiomas, na conjuntura geopolítica do século XXI, tornam-se mais complexas com a redefinição das categorias espaço-temporais provocada principalmente pela globalização, pelo rápido desenvolvimento de recursos tecnológicos que intensificaram, em larga escala, as interações transnacionais e pelo fortalecimento das agências multilaterais e dos blocos econômicos supranacionais como a NAFTA, a União Europeia, o MERCOSUL, dentre outros.

A geopolítica, tradicionalmente concebida como “rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios” (LACOSTE, 2005, p. 7), redefine-se pelas novas orientações de tempo e espaço no contexto da globalização, tendo em vista que as fronteiras entre os territórios deixam de ter o Estado-nação como único referencial e assumem também outras

espacialidades, pautadas na conquista de mercados, na corrida pelas novas tecnologias e na afirmação das identidades culturais.

Vesentini (2009) apresenta a recente revalorização dos estudos geopolíticos como correlações de forças econômico-tecnológicas e socioculturais. No tocante à concepção de “território”, Santos (2000) o considera um conceito aplicável à análise social, quando considerado na dimensão do uso que se faz dele. Nesse caso, infere-se que o território, enquanto categoria social, deixa de ser *espaço* e passa a ser *lugar*: espaço ocupado e utilizado.

Do ponto de vista econômico, os territórios se definem por traços nacionais por meio das regulações na política econômica estatal, e por traços transnacionais pela presença das organizações internacionais, cuja coesão é essencialmente comercial, exceção feita à União Europeia, que interfere nos assuntos políticos e militares dos países a ela integrados, e ao MERCOSUL, cujas linhas mestras para alcançar a integração regional dos seus países integrantes pautam-se no interculturalismo e no bilinguismo, além da criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), há duas décadas, que o torna um megabloco mais abrangente e voltado à construção de uma cidadania regional.

Nesse sentido, os contornos geopolíticos de um idioma ultrapassam as fronteiras políticas do território nacional e ganham espaços internacionais não mais por decreto, como ocorreu no Brasil, por exemplo, com o diretório de Pombal, de 3 de maio de 1757, confirmado pelo rei português D. José I em 17 de agosto de 1758, que tornou oficialmente obrigatórios o ensino e o uso do português no Brasil, mas principalmente por demandas financeiras e tributárias que evidenciem não só a capacidade econômica de um país ou sua potencialidade como país emergente no cenário global, mas também a proeminência dos fenômenos culturais, como a música, o cinema, o teatro, a literatura e a televisão e, ainda, o desenvolvimento científico e tecnológico.

Do ponto de vista cultural e, por extensão, linguístico, Hobsbawm (2002) considera que a história do final do século XX e do início do século XXI deverá ser escrita como um mundo não mais contido no interior dos limites dos Estados-nações, mas como nações ou grupos primariamente étnico-linguísticos “absorvidos ou deslocados pela nova reestruturação supranacional do planeta” (HOBBSAWM, 2002, p. 214). Isso não implica o fim das nações ou dos nacionalismos, mas sim uma diminuição de seu relevo.

Nessa perspectiva, a adjetivação encontrada na expressão “Português Brasileiro”, a partir dos anos 80 do século XX, em substituição à designação “Português do Brasil”,

utilizada, segundo Castilho (2010), a partir do século XIX no apogeu ideológico do Estado-nação e do nacionalismo, carece de uma interpretação mais abrangente em decorrência do novo contexto sócio-histórico. Esse autor sinaliza na expressão “português brasileiro” a ocorrência de novos distanciamentos em relação a Portugal, “servindo a expressão para designar a identidade linguística dos brasileiros” (CASTILHO, 2010, p. 31).

Em resumo, a expressão atual deslocou o foco da nação “Brasil” para o uso que se faz da língua portuguesa, caracterizando-a como um idioma de matizes interétnicos (indígenas, africanos e imigrantes europeus e asiáticos) constitutivos das matrizes culturais do Brasil, que, segundo Turazza e Corrêa (2008), orientam e qualificam uma multiplicidade de práticas discursivas, configurando-se em novas arquiteturas indexadas a uma variedade de usos. A essas arquiteturas matizadas as autoras designam *idiomaticidade*.

No esteio da *idiomaticidade*, indexam-se as novas conjunturas globais que reterritorializam o português brasileiro nos contornos geopolíticos supranacionais do espaço global da lusofonia.

### **1.2.1 – A Lusofonia: origens e progressos**

Sabe-se que, à época das grandes navegações, Portugal e seu poderio naval se destacavam nas incursões marítimas através das quais o país ocupou e colonizou países africanos, asiáticos e americanos. No entanto, a partir dos anos 60 do século XX com a guerra colonial e o movimento de emigração, os laços com as antigas colônias começam a ser rompidos.

Com a deflagração desse contexto do século XX, Portugal procura reaver pela via linguística – com a “invenção” da lusofonia – uma parte desse espaço perdido, pois, ambiciona “assegurar o controle da língua, obrigar os demais locutores a aceitar as regras portuguesas, [visto que para esse país] a língua nasceu em Portugal e pertence aos portugueses” (MARGARIDO, 2000, p. 6 e 7).

Todavia, a questão “lusófona” está longe de ser consensual. O termo surgiu após o período pós-colonial e reflete aparentemente a existência de uma comunidade [homogênea] de países que falam a língua portuguesa ou que a possuem como língua oficial. Contudo, não é correto pensar que nos países onde ela é falada haja um todo linguístico homogêneo, tendo em vista que a língua apresenta variedades de uso que lhe alteram os matizes idiomáticos. Nesse

sentido, pode-se afirmar que os países denominados “lusófonos” têm em comum a mesma língua (sistema), mas não o mesmo idioma.

O conceito de “lusofonia” é controverso na medida em que tenta congrega a ideia de um espaço comum aos países falantes da Língua Portuguesa ao passo que em sua própria palavra carrega o termo “luso”, o qual possui relação direta com as predicções dos portugueses: “lusos”, “lusíadas” (ZAU, 2012). O termo “lusofonia” pode fazer muito sentido para os portugueses, porém, aos demais países ele remete a um passado colonial que deixou a língua portuguesa como herança de uma intervenção que buscou [linguisticamente] aculturar, frente a um contexto de diversidade linguística, seus subjugados e no qual Portugal atuou como principal protagonista.

Acredita-se que, de fato, haja uma preocupação ou interesse por parte de Portugal em democrática e conjuntamente expandir a língua portuguesa, apresentando a lusofonia como consequência quase passiva da expansão dessa língua iniciada com as grandes navegações, “dissimulando” o passado de violência infligida sobre os Outros em uma aparente comunidade lusófona (ou espaço lusófono) proveniente de uma história e uma língua comuns. De acordo com Rosário (2007), a lusofonia faz parte do “mito do império” que permeia o imaginário cultural e ideológico dos portugueses desde o século XVI e se estende ao período atual com esse “projeto” de expansão linguística.

Zau (2011), retomando uma afirmação do professor e filósofo português Eduardo Lourenço, afirma que o sonho de uma comunidade de povos de língua portuguesa é um sonho de raiz, de estrutura, de intenção e amplitude lusitana. Desse modo, a criação de instâncias tais como a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), por exemplo, disfarça em verdade objetivos mais contundentes por parte de Portugal.

Margarido (2000) assevera que a criação da lusofonia é um mito, uma tentativa de assegurar aos portugueses um futuro promissor, cabendo agora à Língua Portuguesa o papel que outrora foi desempenhado pelos territórios. Esse “mito moderno” se reveste de novos contornos sob a aparência da coletividade. E, nesse sentido, não há como conseguir cumprir propostas de cooperação entre os países de língua portuguesa enquanto a diversidade linguística, política, cultural, econômica dos países falantes dessa língua forem ignoradas por Portugal.

É utópico pensar que a língua [portuguesa] pode ter proprietário, ao contrário, ela serve de meio de comunicação entre os seus locutores. Notadamente, os portugueses não

levam em consideração que mais que pertencer a “uma” nação, a língua portuguesa pertence àqueles que a falam, sobretudo, no atual contexto, em que outros países falantes dessa língua se revelam superiores não somente em número de falantes, mas também no tocante ao desenvolvimento econômico e ao dinamismo científico, tecnológico e cultural.

O Brasil, enquanto quinta economia mundial e com número de falantes superior a cento e oitenta e oito milhões, de acordo com Noll (2008), tem se revelado o maior difusor da língua portuguesa e um respeitável protagonista da controversa lusofonia.

Com base no trabalho do citado autor em que ele apresenta dados estatísticos de diferentes anos das produções brasileiras e portuguesas publicadas pela UNESCO, observa-se que o Brasil ocupa uma posição bastante superior a Portugal. Apresentamos uma tabela na qual elencamos alguns dos dados apresentados por Noll (2008) e que confirmam a superioridade brasileira em termos de materiais publicados em diferentes anos:

#### QUADRO DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS E PORTUGUESAS

| <b>Produção</b>  | <b>Ano</b> | <b>Brasil</b> | <b>Portugal</b> |
|------------------|------------|---------------|-----------------|
| <b>Livros</b>    | 1998       | 21.689        | 2.186           |
|                  | 1994       | 21.574        | 6.667           |
|                  | 1992       | 27.557        | 6.430           |
| <b>Traduções</b> | 1987       | 2.005         | 342             |
| <b>Jornais</b>   | 2000       | 465           | 28              |
|                  | 1994       | 320           | 23              |
| <b>Filmes</b>    | 1999       | 40            | 15              |
|                  | 1985       | 86            | 5               |

Quadro I

Fonte: NOLL, V., 2008

Org.: JESUS, Manuela O. de

Essa proeminência do Português Brasileiro em relação ao Português Europeu não prospera, no entanto, nos discursos oficiais da CPLP, por exemplo. A rivalidade tácita entre

Brasil e Portugal delinea a geopolítica do PB e do PE pensada em termos de política de promoção e difusão da língua portuguesa no mundo.

### **1.2.2 – O Papel das Instituições Nacionais, Internacionais e Transnacionais na Promoção e Difusão de PLE**

As políticas de promoção e difusão do PB dependem, por um lado, das pesquisas científicas voltadas à descrição dos usos fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos e pragmáticos e, por outro, de ações planificadoras de sua expansão pela conjugação de políticas públicas preferencialmente associadas a agentes e/ou parcerias internacionais.

Nesse contexto, as pesquisas descritivas do PB devem funcionar como suporte necessário para a produção de gramáticas, dicionários e manuais didáticos para o ensino do português como língua materna e como língua estrangeira, além de subsidiarem as ações planificadoras da promoção e difusão do Português como Língua Estrangeira.

Calvet (2007) aponta para a indissociabilidade do binômio *política linguística e planejamento linguístico*. Segundo esse autor, o planejamento é a aplicação de uma política linguística. O autor destaca, ainda, o equívoco de entender a política linguística como uma resposta aos problemas dos países em desenvolvimento, pois para ele as relações entre língua e vida social são problemas de cultura, desenvolvimento, economia e identidade, os quais todos os países enfrentam em maior ou menor grau.

No entanto, as articulações entre as pesquisas de descrição do PB, a publicação de manuais didáticos de PLE e de dicionários bilíngues entre o PB e outras línguas (idiomas) e as ações de planejamento linguístico provenientes do Ministério da Educação (MEC), que, por seu turno, deveriam apresentar uma aliança com as ações do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), são tênues. Ainda mais rarefeitas são as articulações com o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) e com outras organizações dessa natureza.

#### **IMA e COLIP**

Outras instâncias, além daquelas acima mencionadas, também se revelam pouco expressivas no tocante às articulações entre as pesquisas em âmbito nacional e o planejamento

linguístico com vistas ao ensino-aprendizagem de PLE, sobretudo, de sua variedade brasileira. Exemplo disso é o Instituto Machado de Assis (IMA).

O IMA, conforme Portaria nº 4.056<sup>2</sup> e consoante dados da sua página no MEC<sup>3</sup>, deveria, em consonância com a Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP), atuar com vistas à formulação e coordenação de políticas para a língua portuguesa no Brasil e no mundo, bem como visar a difusão dessa língua nos países lusófonos e estrangeiros por meio de projetos e acordos culturais, a partir de quatro eixos: difusão e ensino; documentação; pesquisa; e políticas. No entanto, pouco se encontra a respeito das ações do referido instituto.

Além disso, em visita ao site do MEC prevê-se ainda ações conjuntas entre o IMA/MEC e o Ministério das Relações Exteriores. Porém, contrariamente a essa previsão, não se encontrou menção sobre essa ação conjunta no portal do Itamaraty<sup>4</sup>, bem como não se constatou a plena consolidação e atuação do citado instituto.

Conseguimos apenas confirmar a intenção do Brasil em criar o IMA, mediante leitura da Declaração Conjunta do primeiro ministro da república portuguesa e do então presidente da República Federativa do Brasil, presentes na VIII Cimeira Luso-Brasileira<sup>5</sup>, que ocorreu em 13 de outubro de 2005. Nesse contexto, ainda não se pode falar em uma ação efetiva por parte do IMA até que ele esteja totalmente estabelecido.

## IC

O Instituto Camões desde sua criação, em 1929, quando se chamava Junta de Educação Nacional (JEN), já apresentava como objetivo o ensino da língua e cultura portuguesa no mundo, além de promover o intercâmbio cultural e científico. Em 1936, a JEN foi extinta e passou a vigorar o Instituto para a Alta Cultura (IAC), o qual refletia o espírito centralizador do Estado Novo, cujos objetivos apontavam para o investimento em investigações e o fomento à expansão da cultura e intercâmbio intelectual.

Segundo dados do próprio *website* do Instituto Camões<sup>6</sup>, o IAC vigorou por mais quinze anos, após passar por reformas pós-segunda guerra mundial. No início, o instituto estava atrelado à Junta Nacional da Educação, porém, ao se tornar IAC a tutela passa ao

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portariacolip-4056.pdf>

<sup>3</sup> Endereço Eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12319&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12319&option=com_content&view=article)

<sup>4</sup> Endereço eletrônico: <http://www.itamaraty.gov.br/>

<sup>5</sup> Disponível em: [http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2005/b\\_171/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2005/b_171/)

<sup>6</sup> Endereço Eletrônico: <http://www.instituto-camoes.pt/>

Ministério da Educação Nacional, ganhando inclusive autonomia financeira. Mesmo frente às mudanças de tutela, coteja-se entre seus objetivos e funções a promoção do ensino do português junto às comunidades portuguesas no estrangeiro.

Entre 1976 e 1980, o Instituto passa por uma profunda renovação, a começar pela designação, sendo chamado de Instituto de Cultura Portuguesa (ICAP), com o qual reforça-se o compromisso de ensinar e promover a língua e a cultura portuguesa, em nível nacional e internacional, sobretudo, em universidades e instituições estrangeiras.

Nos anos 80, o ICAP se renova tornando-se o ICALP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Este, conforme informações coletadas do atual *website* do IC, assumiu a coordenação da rede de ensino do português no mundo, bem como construiu e manteve centros de língua e cultura portuguesa. Além disso, percebia-se a ambição dos lusitanos em, através do ICALP, atingir dois dos segmentos mais importantes da educação escolar: os níveis básico e secundário. Margarido (2000) sinaliza a intenção portuguesa em tentar restituir com a língua portuguesa parte do que foi perdido nas grandes navegações.

Finalmente, em 1992, tem-se o atual Instituto Camões (IC), o qual encontra-se sob tutela do Ministério da Educação e Ciência, mas que também é orientado para uma maior articulação com o Ministério dos Negócios Estrangeiros e com outras instâncias relacionadas aos assuntos externos. O foco do IC é a articulação do ensino de português no exterior, bem como o apoio às atividades culturais promovidas pelas comunidades portuguesas. Esse instituto visa ainda à promoção do português como língua de comunicação internacional.

## **CPLP**

Assim como o IC, a CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – também se configura como instância que, entre outras atribuições, trabalha na promoção e difusão da língua portuguesa pelo mundo. Ela foi criada em 17 de Julho de 1996 e conta atualmente com oito países membros – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste.

A CPLP possui três objetivos capitais registrados em sua Declaração Constitutiva<sup>7</sup>: o primeiro diz respeito à concertação político-diplomática; o segundo refere-se à cooperação bi e multilateral entre seus países membros; e o terceiro objetivo concerne à difusão e ao enriquecimento da LP e à sua crescente internacionalização e valorização como língua global.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=48>

Chama-nos a atenção este último objetivo no qual a CPLP tem apresentado, consoante Correia (2011) um desempenho ainda muito discreto, embora algumas estratégias e reflexões tenham sido pensadas a fim de lograr-se êxito no desenvolvimento desse terceiro objetivo.

A elaboração do “Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa”, adotado em 2010 pela oitava conferência de chefes de Estado e de Governo, é consequência das reflexões acerca desse item. Nesse documento, estabelecem-se alguns objetivos a serem galgados, tais como: tornar a LP oficial em documentos e portais internacionais; formar e capacitar professores de LP; estabelecer um vocabulário comum (Acordo Ortográfico); produzir materiais visuais disponíveis *online* e nos meios de comunicação de massa; ofertar a LP como língua curricular, bem como formar e aperfeiçoar professores de LP em países que não possuem a LP como sua língua; e, intensificar parcerias com a sociedade civil.

Consoante dados coletados do Relatório de Balanço da Presidência Angolana ao Conselho de Ministros da CPLP e do *website* do Observatório da Língua Portuguesa<sup>8</sup>, o Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa teve a mesma vigência da presidência angolana na CPLP, isto é, de julho de 2010 a julho de 2011.

Conforme Relatório da Reunião do Conselho Científico do IILP/CPLP9, realizada em dezembro de 2010, dos objetivos traçados no Plano de Ação de Brasília, três entre eles, que estavam sob responsabilidade do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), foram concretizados, a saber: levantamento de recursos dos países-membros na área de formação de professores de português como língua materna, segunda e estrangeira; levantamento das metodologias de avaliação utilizadas nos sistemas escolares dos países-membros para os alunos que finalizam o ensino secundário e o ensino primário; e levantamento dos centros de formação de tradutores instalados em cada país.

Com os objetivos traçados pela CPLP, no que tange à língua portuguesa, tem-se a impressão de que Portugal realmente busca a promoção da língua portuguesa, entretanto, se o referido país assume a participação efetiva na CPLP, ele não está isento de rivalidade com outros países membros dessa comunidade, como o Brasil, por exemplo, que já apresenta no cenário global autonomia histórica e político-econômica.

---

<sup>8</sup> Endereço Eletrônico: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/temas-de-actualidade/plano-de-acao-de-brasilia-para-a-promocao-a-difusao-e-a-projecao-da-lingua-portuguesa>

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.iilp.org.cv/index.php/o-iilp/relatorios-de-gestao/finish/4/6>

Além disso, qual é a variedade da língua portuguesa falada nos quatro continentes onde ela está presente? A europeia? Não se deve crer que o fato da variedade lusitana prosperar nos discursos oficiais implique um consenso ou um uso generalizado dessa variedade nos países falantes de LP. Tal como afirma Rosário (2007), o panorama dos países membros da CPLP é de diversidade étnica e linguística e não de homogeneidade.

Nesses termos, entende-se que o “domínio linguístico português” passa muito mais pelo caldeamento político e sócio-histórico desde a época das colonizações e sua intenção em assegurar a hegemonia há muito perdida, do que propriamente pela “democratização linguística”.

### **IILP**

A fim de alcançar um trabalho mais focalizado com a LP e tomando-a como vínculo histórico e patrimônio comum aos seus países membros criou-se na CPLP o Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Este instituto visava, sobretudo, à promoção, defesa, enriquecimento e difusão da LP como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico e tecnológico.

Todavia, o IILP não tem se apresentado como ferramenta efetiva na concretização desses objetivos. Isso ocorre, de acordo com Correia (2011), devido aos baixo e médio índices de desenvolvimento urbano da maioria dos países da CPLP, bem como a ainda crescente taxa de analfabetismo entre esses países.

Para que haja uma ação efetiva por parte de instâncias tal como o IILP, é necessário um forte investimento, em termos práticos, no ensino da língua portuguesa, mas, como lograr êxito em uma empreitada cujas barreiras são enormes?

Margarido (2000) aponta a preocupação lusitana em se ver ultrapassado por outros países, sobretudo, em um contexto no qual o discurso “lusófono” de existência de uma comunidade de países de língua portuguesa é um discurso que permeia apenas o imaginário lusitano, não encontrando eco ou o encontrando somente de maneira parcial nos demais países de língua portuguesa. Conforme Rosário (2007), o IILP tem encontrado obstáculos que o paralisam e dificultam o encontro de saídas, e os poucos projetos alternativos, segundo ele, não avançam por falta de vigor.

### **MERCOSUL**

O MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), através do Setor Educativo do MERCOSUL (SEM), já sinaliza uma perspectiva que reflete uma preocupação com os altos níveis de analfabetismo existentes na maioria dos países membros da CPLP. Esse megabloco vê a educação como caminho mais profícuo para a integração de países, neste caso, dos países signatários do MERCOSUL – Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e, recentemente, a Venezuela.

Inicialmente, as relações entre Brasil e Argentina se deram apenas com vistas à formação de um mercado comum. Com a adesão do Paraguai e do Uruguai ao grupo, elaborou-se o projeto de criação do MERCOSUL acordado pelo Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991, cujo artigo 17<sup>10</sup> torna o português e o espanhol línguas oficiais do megabloco.

Além dessa decisão, a criação do “Setor Educativo do MERCOSUL” (SEM) no mesmo ano, apresenta em seu objetivo primeiro a contribuição para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam a cidadania regional, a cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente. Nesse contexto, a orientação estratégica refere-se à promoção e difusão dos idiomas oficiais do MERCOSUL como requisitos indispensáveis à integração regional dos países do bloco como um dos seus objetivos.

Observa-se que há com o MERCOSUL uma intervenção estatal em termos de planejamento linguístico que coloca o português brasileiro em uma condição privilegiada tendo em vista que o Brasil é o único país signatário desse megabloco no qual se fala a língua portuguesa.

O Setor Educacional do MERCOSUL tem sido um aliado na promoção e difusão do PB na medida em que tem apresentado importantes avanços no tocante à livre circulação de estudantes nos países membros; à aprovação de protocolos para facilitar o intercâmbio de docentes universitários e a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; e, ainda, no que tange à adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL – espanhol e o PB, tal como consta no Plano Trienal do SEM<sup>11</sup>.

Nesse sentido, é válida toda ação voltada para uma integração entre ações desenvolvidas pela academia e a atuação do Estado ou associações internacionais como o

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1>

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.mercosur.int/edu/>

MERCOSUL junto aos pesquisadores brasileiros, a fim de que se possa projetar a variedade brasileira da LP de modo ainda mais eficiente em âmbito internacional.

### **OLP**

Entre as muitas instâncias que buscam assegurar a promoção e a difusão da LP, há o Observatório da Língua Portuguesa (doravante OLP). Este observatório foi criado em Portugal com intuito de não somente promover, mas divulgar e projetar o estatuto da Língua Portuguesa (em sua variedade europeia) no mundo, bem como afirmá-la como língua estratégica de comunicação internacional. De acordo com os incisos 1 e 2 do artigo 1º de seu Estatuto<sup>12</sup>, o OLP é uma associação sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado a partir de sua criação em junho de 2008.

Os principais objetivos do OLP consistem em observar o estatuto e a projeção da Língua Portuguesa no mundo como língua veicular de ensino e aprendizagem; bem como língua de acesso à informação científica, técnica, econômica e desportiva; além de observá-la como língua produtora de cultura; como código básico da literatura; e como língua de trabalho em Organizações Internacionais. Além de divulgar dados estatísticos sobre o uso do Português, enquanto língua materna; língua segunda e/ou estrangeira; língua de uso na Internet.

Consoante relatório de atividades de 2011, disponibilizado no próprio *website* do OLP<sup>13</sup>, foi reforçada a parceria com a CPLP mediante assinatura do protocolo de cooperação OLP-IILP; além disso, realizou-se o 1º Ciclo de Conferências sobre a Língua Portuguesa, bem como adiantaram-se as obras do Centro Multimédia. Essas e outras ações têm sido implementadas pelo observatório sempre com vistas a evidenciar a língua portuguesa no cenário mundial.

Consoante as divulgadas “grandes linhas estratégicas” do OLP<sup>14</sup>, percebe-se que há uma forte aproximação entre ele e a CPLP e algumas instituições de ensino alocadas em Portugal, como a Universidade de Aveiro. Há no Observatório a clara pretensão em estabelecer acordos e parcerias de cooperação com a referida Comunidade e isso sinaliza o crescimento de instâncias engajadas em promover e difundir o português lusitano no mundo.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/quem-somos/estatutos>

<sup>13</sup> Endereço Eletrônico: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt>

<sup>14</sup> Disponível em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/quem-somos/opcoes-estrategicas>

E essa iniciativa não é gratuita, pois, de acordo com o documento escrito por Francisco Mendes Palma<sup>15</sup>, a LP possui um alto valor econômico na medida em que projeta os negócios nacionais e possibilita a aproximação com mercados dinâmicos e em crescimento, estando Portugal em posição privilegiada por possuir um posicionamento estratégico que promove importantes rotas marítimas internacionais, o que lhe confere acesso privilegiado.

Além disso, focalizar na LP é focalizar uma língua de supremacia se comparado o seu número de falantes com o de outras línguas menos faladas universalmente, como mencionou a Dra. Maria Eduarda Boal na 3ª Conferência do 1º Ciclo de Conferências do Observatório da Língua Portuguesa<sup>16</sup>. E ainda, segundo dados do referido *website* do Observatório, nota-se que a LP ocupa lugares de destaque se observada sob diversas óticas, como por exemplo ser a sétima em número de traduções e a décima quinta no que respeita à conquista de prêmios Nobel de literatura. Isso atrai os olhares curiosos sobre uma língua promissora.

## **MLP**

No Brasil, também há algumas iniciativas, além da posição do país no MERCOSUL, que em maior ou menor grau contribuem para a valorização da LP, em sua variedade brasileira. Exemplo disso é o Museu da Língua Portuguesa (MLP), inaugurado em São Paulo em 20 de Março de 2006, o qual se dedica à valorização e difusão da língua portuguesa. Entre os seus objetivos tem-se a apreciação da língua como elemento fundamental e fundador da cultura, bem como a valorização da língua e da cultura brasileira e o favorecimento do intercâmbio entre os diversos países de Língua Portuguesa.

O MLP oferece cursos, palestras, apresentações e seminários, de modo que o contato com a variedade brasileira torna-se muito mais acessível aos estrangeiros. Além disso, grandes artistas nacionais são homenageados no referido museu, o que confere maior visibilidade à cultura brasileira.

O museu é, conforme Huysen (2000), uma estratégia de rememoração pública. O autor afirma que a musealização é um combate ao desaparecimento de uma memória. Nesse sentido, ao guardar uma memória (a memória de nossa língua), o MLP desempenha um papel imprescindível ao veicular, e em certa medida, garantir a continuidade da história do Português Brasileiro no tempo.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/geopolitica/o-valor-economico-da-lingua-portuguesa/a-economia-portuguesa>

<sup>16</sup> Disponível em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/geopolitica/o-valor-economico-da-lingua-portuguesa/o-valor-economico-da-LP>

Segundo dados do *website* do MLP<sup>17</sup>, percebe-se que no Museu visa-se à valorização e difusão do Português Brasileiro, patrimônio imaterial do país, apresentando uma forma expositiva diferenciada das demais instituições museológicas na medida em que usa tecnologia e recursos interativos para a apresentação de seus conteúdos.

A postura do MLP, se comparado com o Instituto Machado de Assis, é muito mais incisiva, e é mais acessível aos estrangeiros aprendizes de PLE. No referido *website* do Museu, o aprendiz interessado em conhecer o Brasil pessoalmente e interessado em visitar o citado Museu, encontra informações sobre os espaços dele, seus horários de funcionamento, sua programação, bem como possui uma galeria onde se projetam filmes que mostram a LP no cotidiano e na história de seus falantes. Isso é muito positivo em termos do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, aproxima e dá a conhecer ao estrangeiro um pouco da cultura e da língua alvo de aprendizagem, neste caso, o PB.

### **SIPLE**

A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), fundada por ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada entre agosto e setembro de 1992 é outra instância criada com vistas ao realce internacional da LP. A SIPLE tem entre seus objetivos o incentivo ao ensino e à pesquisa de PLE, a divulgação e o intercâmbio da produção científica, a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE, o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente, bem como o apoio à criação e à melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE.

Em consonância com este último objetivo, Corrêa (2012) propõe como forma de acelerar a internacionalização da língua portuguesa, sobretudo em sua variedade brasileira, a criação de cursos de graduação à distância em Português como Língua Estrangeira ou como Segunda Língua. Essa proposta, ressalta a autora, encontra respaldo na medida em que se observa a crescente demanda de estrangeiros no Brasil com visto permanente ou de pelo menos dois anos, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego.

Além disso, em tempos de globalização a internet e os aparatos tecnológicos se configuram como fortes aliados na democratização da educação, tornando o conhecimento (acerca da língua portuguesa) mais acessível àqueles que não puderem estudar de forma regular em graduações presenciais. Outro aspecto importante é a formação de recursos

---

<sup>17</sup> Endereço Eletrônico: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/>

humanos em um país cujos desenvolvimento e destaque são apontados por instâncias como a UNESCO.

## **IPOL**

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) também contribui com a promoção e difusão do PB. O IPOL é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis e constituída por profissionais de diversas áreas para realizar projetos de interesse político-linguístico.

O citado instituto busca instaurar processos de educação linguística visando a desenvolver a reflexão e combater o preconceito na área de línguas; apoiar e realizar pesquisas na área de política linguística; capacitar profissionais; traduzir, publicar e divulgar estudos na área; criar e gerir um centro de documentação; apoiar tecnicamente os falantes das línguas minoritárias, indígenas ou de imigração; refletir e agir sobre as políticas linguísticas no/do MERCOSUL; bem como refletir e agir sobre as políticas linguísticas na/da lusofonia.

O IPOL desenvolve alguns projetos que abarcam a política de línguas, porém, não necessariamente focalizados na língua portuguesa como língua estrangeira. Pouco se encontra a respeito desses projetos no *website* do instituto<sup>18</sup>, nele, há muito mais notícias sobre o que outras entidades estão desenvolvendo. Isso dificulta a visibilidade do PB, uma vez que ao apresentar as notícias de entidades como a CPLP, por exemplo, o instituto está destacando a língua portuguesa, mas não a variedade brasileira.

## **Dia Nacional da Língua Portuguesa**

Finalmente, em termos jurídicos e simbólicos, instituiu-se no Brasil o dia 05 de novembro como data comemorativa do *Dia Nacional da Língua Portuguesa*, pela promulgação da Lei 11.310, de 02 de julho de 2006. Instituir um dia da língua portuguesa ajuda a criar no imaginário dos falantes dessa língua um sentimento de identificação que supera as diferenças políticas e sociais. No Brasil, mesmo frente a suas grandes proporções que culminam em um alto nível de variações linguísticas, seus habitantes identificam-se por falar o português brasileiro.

As datas comemorativas, tal como o museu, atuam como uma memória que age na continuidade da história de uma língua (do PB) no tempo. Tal como postulou Huyssen (2000), a memória vivida é ativa, viva, incorporada no social, ela é necessária para construir futuros

---

<sup>18</sup> Endereço Eletrônico: <http://www.ipol.org.br/>

locais diferenciados num mundo global. Dessa forma, em um contexto de mundo globalizado, no qual vários países falam a língua portuguesa, a comemoração do dia dessa língua, no Brasil, ajuda a resguardar a memória da língua (o PB) que mantém unida a sociedade brasileira.

Por outro lado, pouco eficazes são os esforços pontuais quando eles não encontram respaldo por parte do Estado. Estes esforços requerem uma devida planificação, pois, tal como postula Calvet (2007), é muito antiga a ação do Estado sobre as línguas, mas, a criação de uma política com um estudo prévio, uma planificação e sua execução são práticas ainda muito recentes. Assim, percebe-se que para que o PB prospere nos discursos oficiais em nível internacional é necessário integrar as ações de política linguística existentes no país e seu devido planejamento linguístico – empregado pelo Estado ou por associações internacionais como o MERCOSUL.

Em linhas gerais, Portugal tem apresentado uma política mais incisiva no que respeita à promoção e difusão da LP se comparado àquela empregada pelo Brasil. Como foi explicitado anteriormente, os portugueses perderam a dominação política e econômica sobre as antigas colônias, mas procuraram assegurar parte da hegemonia do país através do controle da língua.

**“Para nós, para nosso povo em geral, a única língua que é o espelho e o reflexo da  
nossa própria realidade, é a nossa língua materna”.**

*Manuel Veiga*

## **CAPÍTULO II – CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA(S) PRONÚNCIA(S) DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO ESPAÇO INTERNACIONAL: UMA QUESTÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA**

### **2.1 – Preliminares**

Mesmo frente a um quadro embrionário no que tange às ações de planejamento linguístico existentes no Brasil, vimos que, em termos de política linguística, há ações que muito contribuem com a valorização da variedade brasileira em âmbito internacional. Prova disso é o significativo contingente de pesquisas de descrição de usos do PB, em todas as suas dimensões linguísticas, dentre as quais nos debruçamos, nesse capítulo, às questões da fonética e da fonologia, que respondem pelo desenvolvimento dos estudos de pronúncia.

De acordo com Calvet (1997), os linguistas se configuram como o instrumento primeiro do planejamento linguístico, ou seja, segundo o autor, é esse profissional e seu minucioso trabalho de descrição (fonológica, lexical etc) de língua que indicará o que é tecnicamente possível fazer e o que será psicologicamente aceitável pelos falantes.

Percebe-se o importante papel do linguista, pois, ao passo que o Estado intervém sobre a língua, nenhuma decisão pode ser tomada sem uma descrição precisa dela, de modo que “toda a arte da política e do planejamento linguísticos está [em] complementaridade necessária entre os cientistas e os decisores” (CALVET, 1997, p. 86).

No entanto, é imprescindível ressaltar que mesmo frente às importantes contribuições dos linguistas, não se deve reduzir as pesquisas desenvolvidas no país às ações deles, pois, deve-se ter em mente que elas dependem de outros segmentos sociais, sobretudo, de seus reais usuários e de instâncias governamentais.

Com o objetivo de perscrutar as pesquisas fonéticas e fonológicas de descrição da variedade brasileira da língua portuguesa e refletir sobre suas contribuições para a implementação efetiva de uma política de difusão do PB como LE, situamos os principais percursos da fonética e da fonologia no espaço acadêmico brasileiro, com ênfase nos tratamentos teóricos dispensados às vogais orais pré-tônicas do sistema vocálico do PB, tendo em vista a proposta de ensino-aprendizagem da(s) pronúncia(s) dos segmentos vocálicos orais na posição pré-tônica para aprendizes de PLE desenvolvida no último capítulo dessa Dissertação.

Ainda que o principal objetivo desse capítulo seja refletir sobre as contribuições dos estudos fonético-fonológicos do PB para a política linguística, delimitamos a publicação póstuma do “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure, em 1916, como marco inicial de nossa abordagem sobre o assunto, tendo em vista que essa obra não só instituiu a linguística nos domínios da cientificidade do estruturalismo, como cria condições para a distinção futura entre fonética e fonologia. Nesse sentido, compreendemos que o estruturalismo europeu, seguido do norte-americano, constitui a base para o desenvolvimento das descrições atuais da língua portuguesa.

## **2.2 – Breve percurso histórico dos estudos fonético-fonológicos no estruturalismo europeu e estadunidense**

A linguística geral é uma ciência relativamente recente, cujo apogeu e florescimento datam da primeira metade do século XX. Porém, antes de se constituir como ciência, os estudos da linguagem passaram por três fases distintas: a) gramatical, de tradição greco-latina, seguida do processo de gramatização massiva<sup>19</sup>, que se estende até o século XIX. Nessa fase, considera-se a linguística como disciplina normativa; b) filológica, cujo objetivo é estudar os fatos da língua através da comparação e interpretação de textos antigos pelo método da crítica textual. Esse campo de estudos iniciou-se em 1777 com os trabalhos de Friedrich August Wolf e serviu como base para o surgimento da Linguística Histórica; c) Gramática Comparada, que apesar de abrir um campo fecundo às pesquisas linguísticas, não determina, segundo Saussure (2002), a natureza do seu objeto.

Franz Bopp, em 1816, inicia o estudo das correspondências sistemáticas entre o sânscrito, o grego, o latim, o eslavo e o persa sem preocupações com a sucessividade histórica. A ele, segue-se Grimm que, com o estudo do ramo germânico das línguas indo-europeias, distribui as ocorrências numa sequência de quatorze séculos. Com Grimm, aliam-se o comparativo e o histórico.

Na metade do século XIX, os estudos histórico-comparativos conhecem, na obra de Schleicher, uma orientação fortemente naturalista. Formula uma concepção que tomava a

---

<sup>19</sup> Expressão utilizada por Sylvian Auroux, na obra *A revolução tecnológica da gramatização* para designar o processo de descrição de línguas, que se dá, quantitativa e qualitativamente, “no final do século XV, a partir das línguas que vão daí para frente dominar a história da Europa (italiano, espanhol, francês, português, alemão, inglês), mas também do húngaro (1539), do polonês (1568) e do velho eslavo (1596)” (AUROUX, 2009, p.37-40).

língua como um organismo vivo, com existência própria fora de seus falantes, sendo sua história vista como uma “história natural”, isto é, como um fluxo que se realiza por força dos princípios invariáveis e idênticos às leis da natureza.

Finalmente, a última metade do século XIX caracteriza-se como a época dos neogramáticos, uma nova geração de linguistas ligados à Universidade de Leipzig, que, questionando certos pressupostos tradicionais da prática histórico-comparativa, estabelece uma orientação metodológica diferente e um conjunto de postulados teóricos para a interpretação da mudança linguística. Os neogramáticos, em contraposição à perspectiva orgânica das línguas, introduzem uma orientação subjetivista na interpretação dos fenômenos da mudança. Seus principais representantes são Brugmann, Osthoff e Herman Paul.

O estatuto científico da linguística, nos moldes do paradigma estruturalista, ocorre com a proposta de Saussure na obra *Cours de linguistique générale*, publicada em 1916, na França. Nessa obra, Saussure atribui à língua o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, ao concebê-la como “um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 2002, p. 17), contrariamente à linguagem, que por ser multiforme e heteróclita, pertence a outros domínios e não se deixa classificar.

Na reconstituição do circuito da fala, o autor situa a língua (*langue*) como fato social em oposição à fala (*parole*), ato individual e altamente sujeito a variações. A língua é, portanto, um objeto bem definido no conjunto aberto dos fatos da linguagem, uma vez que pode ser localizada no circuito da fala como uma porção em que uma imagem acústica vem associada a um conceito. Essa dualidade se expressa na unidade sígnica da língua.

O signo linguístico para Saussure é uma entidade concreta, que se define pela associação do significante (imagem acústica) e do significado (conceito), fora da qual tornar-se-ia uma abstração. Assim, “uma sequência de sons só é linguística quando é suporte de uma ideia; tomada em si mesma, não é mais que a matéria de um estudo fisiológico” (SAUSSURE, 2002, p. 119), uma vez que os fenômenos fonéticos ligados à fonação não alteram senão a substância material das palavras. A fonação é parte da fala, logo é individual e altamente variável.

A língua não está, pois, isolada na substância fônica nem nas ideias ou conceitos, mas na combinação entre esses elementos de ordens distintas, da qual resulta uma forma e não uma substância. O *valor* para Saussure resulta sempre e necessariamente das relações opositivas. No plano material do signo linguístico, o que importa não é o som por si mesmo

(substância), mas as relações opositivas entre os fonemas que geram palavras distintas umas das outras, pois são elas que levam à significação, conceito que para o autor genebrino decorre da forma, ou seja, o sentido não está no ato individual da fala (*parole*), mas na língua (*langue*).

A noção de *valor* concebida no interior das dicotomias saussurianas abre novas perspectivas para distinção entre fonema e som e gera um espaço para criação de uma ciência dos sons da *langue* (fonologia) e de uma ciência dos sons da *parole* (fonética).

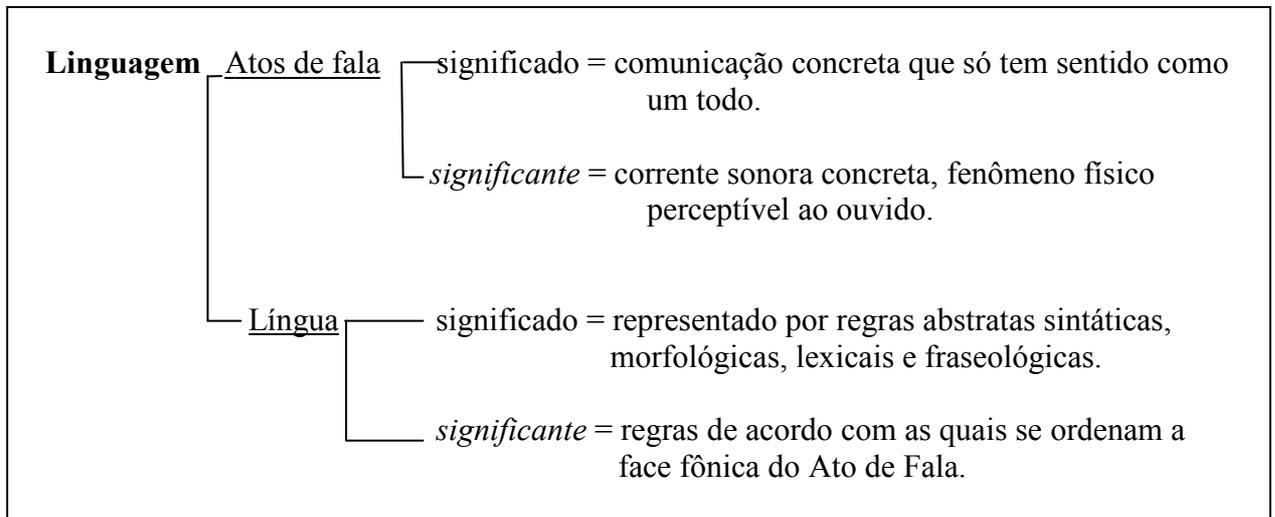
Jan Baudouin de Courtenay e seu discípulo Mikolay Kruszewski, que ensinavam na universidade de Kazan, na Rússia, por volta de 1870, são considerados os precursores do sentido psicológico da fonologia, porque propuseram o conceito de fonema, como unidade psíquica de sons diferentes na pronúncia. Segundo Coseriu (1980), há entre os dois autores e Saussure certa afinidade de pensamento, embora não se possa afirmar até que ponto Saussure teve conhecimento dessa linha russa da pesquisa fonológica. Contudo, não se pode deixar de atribuir à obra de Saussure a influência que exerceu sobre as escolas europeias de Praga, Genebra e Copenhague.

A escola que entre 1925 e 1939 liderou o Círculo linguístico de Praga teve na figura de Trubetzkoy a proposta da fonética como ciência que estuda os sons da fala e a fonologia como ciência que estuda os sons da língua. Trubetzkoy (1970) diferencia esta ciência da fonética tomando como referência a dicotomia saussuriana *langue* e *parole* argumentando que por oposição ao ato de fala, sempre único, a língua é algo geral e constante e só tem uma razão de ser, tornar possível o ato de fala, porém, essa relação é mútua, visto que

ato de fala e língua se supõe reciprocamente (...) devem ser considerados como duas faces, que recobrem uma a outra, do mesmo fenômeno: a linguagem. Mas em sua essência, eles são completamente diferentes e devem, por conseguinte, ser estudados separadamente (TRUBETZKOY, 1970, p. 1).

Observando o quadro síntese a seguir percebe-se mais claramente como Trubetzkoy (1970) chegou à conclusão de que fonética e fonologia deveriam tratar de fatos específicos (portanto, diferentes) do significante.

## SÍNTESE DA PROPOSTA DE TRUBETZKOY



Quadro II

Fonte: TRUBETZKOY, N. S., 1970

Org.: JESUS, Manuela O. de

Assim, visualiza-se que Trubetzkoy (1970) apontou especificidades no que tange ao significante do ato de fala e ao significante da língua. Conforme o autor, uma vez que ambos não são iguais tornou-se imperativa a criação de duas ciências distintas, uma que tome por objeto os sons da língua e outra cujos objetos são os sons da fala, essas ciências foram nomeadas por Trubetzkoy (1970), respectivamente, como “Fonologia” e “Fonética”.

A escola de Genebra, formada pelos seguidores diretos de Saussure – Charles Bally e Albert Sechehaye – que publicaram o *Curso*, desenvolveu, antes da criação da fonologia com as *Teses* do Círculo linguístico de Praga, outros aspectos da doutrina linguística de Saussure. Entre seus representantes, cabe citar também Robert Godel, que publicou as fontes manuscritas do *Curso*.

A escola dinamarquesa de Copenhague, cujo representante mais notável é Louis Hjelmslev, criador da Glossemática, teve menor influência para os estudos fonológicos. Contudo, em sua obra *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, publicada em 1943, na qual o autor apresenta a versão completa da Glossemática, toma como ponto de partida a concepção de língua (*langue*) de Saussure, que lhe possibilita distinguir *forma* de *substância*. Fundamenta a fonemática (cenemática) com critérios exclusivamente formais, isto é, com bases independentes da *substância*, do que resulta a exclusão da fonética dos estudos linguísticos. Ele introduz a noção de sílaba fonológica como suma, a menor sintagmática, que se define por uma parte central e partes marginais.

No decurso da história, as escolas europeias não foram as únicas a se debruçar sobre os estudos da linguagem, especialmente da face fônica do signo linguístico. Outra importante corrente que se destacou na linguística descritiva foi o estruturalismo estadunidense, que elegeu a fonêmica como nomenclatura dos estudos fonológicos estruturalistas. De acordo com Lepschy (1975), até 1920 a linguística nos EUA não apresentava grandes diferenças se comparada à europeia, de tradição anglo-saxônica.

Consoante o autor, as principais diferenças entre ambas as correntes aparecem, sobretudo, com os estudos estruturalistas de Sapir e Bloomfield e com a perspectiva estadunidense mais sincrônica que diacrônica, principalmente, pela necessidade de se descrever as línguas indígenas americanas, as quais não possuíam tradição escrita. No âmbito da diacronia, a perspectiva adotada pelos americanos era a de reafirmação dos princípios dos neogramáticos, o que não prosperava na Europa.

No estruturalismo norte-americano Edward Sapir, em sua obra *Language*, tratou da relação entre as línguas; entre linguagem, raça e cultura; entre linguagem e literatura; bem como tratou da lei fonética, estudando as línguas como produto histórico. Sua conceituação de linguagem consiste em “um método puramente humano e não instintivo de comunicação de idéias, emoções e desejos por meio de um sistema de símbolos voluntariamente produzidos” (SAPIR, 1980, p. 14).

Sapir se destaca, entre outros pontos, pela hipótese de Sapir-Whorf, lançada junto com seu discípulo, Benjamin Lee Whorf, na qual defende a tese de que o pensamento seria dependente da linguagem. Segundo Szczesniak (2005), os autores chegaram a essa conclusão a partir do estudo da língua indígena “Hopi”, que, segundo os autores, por não apresentar noção de tempo, levava a crer que os falantes dessa língua não eram capazes de pensar nele (no tempo). Assim, a máxima era a de que sem as palavras e os conceitos que estas trazem consigo, não seria possível pensar.

Sapir se detém ao valor psicológico dos elementos fonéticos por acreditar que os sons não são elementos inteiramente linguísticos. Para ele, “por trás do ‘sistema de sons puramente objetivo’ de uma língua há um ‘mais restrito sistema interno’ ou ‘ideal’” (LEPSCHY 1975, p. 84). Nesse sentido, quando há variação no conteúdo fonético de uma língua, o sistema fonético interior permanece como um padrão (*pattern*). Ele ainda concebe aquilo que não faz parte da rígida estrutura articulatória como “complicação vocal”, então, frente a tal concepção, Lepschy (1975) argumenta que os elementos considerados não linguísticos - tais como ênfase, ritmo, cadência etc - não seriam levados em consideração por Sapir.

Ainda no que tange ao estudo dos sons, Sapir não trata diretamente dos fonemas, mas faz referência a eles a partir do momento em que faz menção ao fato do locutor “construir” sua língua acusticamente a partir de um número relativamente pequeno de sons distintos. É importante afirmar que mesmo admitindo esse número reduzido e distintivo de sons, Sapir não se preocupou em propor um método para identificar esses sons (“fonemas”) e situá-los em um sistema.

Bloomfield adapta o pensamento de Sapir aos princípios da filosofia behaviorista de Max Meyer e Paul Weiss, criando o que ele próprio denomina a teoria mecanicista, que faz abstração da hipótese da mente na interpretação do fato linguístico. Partindo-se do estudo das línguas indígenas, institui assim uma técnica descritiva de grande nitidez e eficiência. Consolida, entre outros, o conceito de fonema (som distintivo mínimo da língua) e o de morfema (forma distintiva mínima), como base da análise e teorização da fala, na sua obra clássica “Language”, cujos reflexos provocaram uma renovação da gramática e do ensino das línguas *lato sensu*, aplicada ao ensino das línguas vivas no exército norte-americano durante a Grande Guerra.

Estruturalista estadunidense, Bloomfield defendia que todo funcionamento da sociedade se devia à linguagem. Diferente da concepção mentalista (de Sapir) que atribuía um fator não físico – mas psicológico – à enorme variabilidade das respostas que certo estímulo pode provocar, Bloomfield escolhe a solução comportamentalista e mecanicista, de acordo com a qual se atribui à variabilidade do comportamento humano o fato do nosso corpo ser um sistema muito complexo. Assume essa perspectiva mecanicista da língua porque para ele o comportamento não é considerado apenas uma doutrina psicológica, de tal forma que ele conduz seus estudos a partir da concepção de relações de estímulo e resposta.

De acordo com Lepschy (1975) para Bloomfield não importa o modo pelo qual a língua soa, mas a sua função ao relacionar o estímulo do locutor com a reação do ouvinte, sendo este relacionamento efetivado graças aos fonemas. Dessa forma, para ele é necessário demonstrar os fatos estruturais, ou seja, o papel que esses diferentes fonemas representam no funcionamento da língua, podendo-se obter para cada um deles uma definição baseada na função que ele exerce na estrutura das formas linguísticas, sendo este, o objeto da Fonologia, a qual diverge da Fonética por não levar em consideração a natureza acústica dos fonemas.

Tanto o estruturalismo europeu quanto o estadunidense influenciaram os estudos descritivos brasileiros em geral, e especificamente o âmbito da fonética e da fonologia de

modo que alguns autores, com as devidas ressalvas, assumiram teoricamente uma ou outra postura, sobretudo, a estadunidense.

Entre esses autores podemos citar Mattoso Câmara, cuja obra “Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa”, já anuncia em seu título a preferência do autor pelos estudos de vertente estadunidense. Além dele, pode-se citar ainda Thaís Cristófaró Silva, cujos estudos fonético-fonológicos também tomam como referência a vertente americana, bem como a autora Lêda Bisol – adepta da Teoria Variacionista, laboviana. Entretanto, é importante mencionar que a descrição do PB começou muito antes das citadas correntes começarem a desenvolver seus respectivos estudos.

Conforme Noll (2008), a descrição do PB começou em 1826 mediante perspectiva preponderantemente lexical, ou seja, visava-se à comparação entre as realizações brasileira e a lusitana. Para o autor, o diplomata brasileiro Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca, foi o primeiro a se preocupar em apresentar as diferenças existentes entre essas duas variedades.

Numa perspectiva contrastiva entre a prosódia do português europeu e do português brasileiro, Pedra Branca destaca a dureza e arrogância da primeira e a ternura e suavidade da segunda. Para tanto, vale-se de alguns preceitos básicos da linguística em voga no século XIX, que entendia a língua como organismo vivo e dependente de fatores sociais externos a ela.

No plano fonético-fonológico, apresentamos um panorama geral das pesquisas realizadas por estudiosos mais representativos da área no Brasil, e, em particular, os modos de tratamento por eles propostos aos estudos das vogais orais pré-tônicas do português brasileiro.

Afora a apresentação dos estudos de Mattoso Câmara, que são referência para muitos trabalhos posteriores, buscamos contemplar algumas realizações sonoras numa perspectiva diatópica, haja vista termos os trabalhos de Antenor Nascentes e Dinah Callou e Yonne Leite, ambos voltados à fala do carioca; de Thaís Cristófaró Silva, com ênfase no falar mineiro; de Leda Bisol e Gisela Collischonn com foco na região sul; e, de Regina Célia Pagliuchi da Silveira, com a proposta de uma pronúncia *standard* do PB, mais focada em bases articulatórias próximas do paulistano.

### **2.3 – Mattoso Câmara: estudos de referência no campo da linguística descritiva**

Joaquim Mattoso Câmara Jr. além de ser um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Filologia, contribuiu para o estudo da língua portuguesa publicando obras de referência sobre fonologia do português, entre as quais, “Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa”, fruto de sua Tese de Doutorado em Letras Clássicas, defendida em 1949, se configura como resultado de uma pesquisa pioneira.

A partir de uma perspectiva estruturalista, Mattoso Câmara foi responsável por importantes mudanças nos estudos linguísticos, com ênfase para uma nova forma de focalizar os estudos históricos da linguagem, já que o autor adota a perspectiva sincrônica de Saussure em detrimento do interesse filológico pela língua literária, vigente na época.

Uma das amostras do pioneirismo de Mattoso Câmara já se encontra no título de sua referida obra, na qual o autor opta pela adoção do termo *fonêmica* (empregado por linguistas de orientação americana) em detrimento do já existente termo *fonologia* – ainda que ele lance mão eminentemente de postulados oriundos do estruturalismo europeu.

Sabe-se que os termos fonêmica e fonologia não possuem relação de sinonímia, uma vez que a primeira focaliza o fonema, sem se preocupar com a realidade física dos sons da fala. Quanto à fonologia, as diferenças entre a concepção de fonologia por parte de Saussure (eminentemente sincrônica) e pelos linguistas de Praga (cujo viés é eminentemente diacrônico) é patente, ainda que estes sejam seguidores declarados do mestre genebrino.

Ao contrário do pensamento vigente à época, o Círculo de Praga, e mais especificamente Trubetzkoy, não concebia no estudo dos sons linguísticos uma ciência natural pautada na fisiologia e na física. O Círculo via nos sons da língua elementos da constituição das palavras com função gramatical, o que levou ao entendimento de que deveria haver uma disciplina que se ocuparia desses elementos da língua, ao passo que outra estudaria os sons da fala enquanto produtos da fisiologia articulatória ou da física acústica.

Por outro lado, paralelamente ao pensamento desenvolvido em Praga, surgia outra doutrina (encabeçada por Edward Sapir) que muito se aproximava das ideias do Círculo. O ponto central para ambas as doutrinas é o fonema e seu contraste com o som da fala. Nesse contexto, influenciado por tal perspectiva teórica, Mattoso Câmara (2008) justifica o título de sua obra “Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa” afirmando que a expressão “fonêmica” deriva-se diretamente de “fonema”.

De acordo com o autor, o que distingue a concepção estruturalista estadunidense, do funcionalismo europeu, no tocante ao fonema, é o fato dos últimos fixarem a dicotomia

saussuriana *langue x parole*, procurando depreender todos os traços distintivos da fonêmica de uma língua a partir de material fonético, enquanto os primeiros deram mais ênfase ao funcionamento da *parole*.

Em um momento em que os estudos do componente sonoro da linguagem humana estavam ainda inexplorados ou pouco desenvolvidos, no Brasil, Mattoso Câmara (2008) discute o lugar da fonética e sua dificuldade em criar uma “gramática dos sons” ou, pelo menos, uma concatenação realmente sistemática deles, haja vista haver alguns estudiosos que se fixaram no estudo direto dos sons, vendo neles praticamente apenas fenômenos da física acústica, enquanto outros consideraram os sons da fala como meras produções articulatórias.

A pouca sistematização sonora também é fruto dos múltiplos e complicados sons existentes em cada língua, decorrentes da instabilidade e variabilidades desses sons provenientes de fatores como o ambiente da frase, o sujeito falante, o processo articulatório e o efeito acústico.

Numa perspectiva acústico- articulatória dos sons, Mattoso Câmara (2008) prestou uma grande contribuição ao apresentar precisamente a descrição dos fonemas da língua portuguesa na qual o autor estabelece um quadro definitivo de dezenove consoantes no PB - /p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, m, n, l, ʃ, ʒ, ã, ɫ/, além do “r” brando e do “r” forte.

No tocante aos segmentos vocálicos, Mattoso Câmara (2008) defende a não oposição entre vogais orais e nasais, por entender que no PB essas últimas nada mais são que seguimentos orais seguidos de arquifonema consonântico nasal, tomando como argumento a proposição de Jakobson, para quem só há consoante nasal quando ela apresenta contraste com a vogal oral, o que de acordo com o autor não ocorre em nossa língua.

Do ponto de vista acentual, Mattoso Câmara (2008) apresenta sete vogais tônicas /a, ε, e, i, ɔ, o, u/, cinco átonas /a, e, i, o, u/, e três átonas em posição final /a, i, u/. O autor argumenta que há uma gradação de atonicidade no PB que vai da atonicidade máxima (sílabas finais terminadas em vogais), passando pela atonicidade média (prétônicas não iniciais ou iniciais começadas por vogal) até a atonicidade mínima (prétônicas iniciais começadas por consoantes).

Ele explica que a debilidade máxima da sílaba átona final e a mínima da sílaba inicial têm função delimitativa por determinarem a depreensão do vocábulo dentro de um grupo de

força. Enquanto a atonicidade máxima na cadeia fônica determina um fim de vocábulo, a atonicidade mínima assinala o começo.

No que tange às vogais orais pré-tônicas, Mattoso Câmara (2008) ao apresentar o quadro dos cinco fonemas citado anteriormente, explica sua generalização apenas em contextos de prefixos fundidos ao radical, e de palavras derivadas cujos radicais já apresentavam os referidos fonemas, como se observa nos exemplos **sÓ** - **sO**zinho.

O autor explica que nessa posição também pode ocorrer uma neutralização das oposições /e/ - /i/, /o/ - /u/, sobretudo, em uma fala mais relaxada e familiar. Porém, há nos falares mais ao sul do país a persistência de /e/, ao invés do /i/, e do /o/, ao invés do /u/ decorrente da tendência da pré-tônica harmonizar-se com a tônica, como se observa em **dEvEr**, e não **dIver**.

No entanto, casos como “**dI**via”, ao invés de “**dE**via”, não geram um quadro de três vogais /i, a, u/ nessa posição devido a contrastes que originam novos signos, como corar – curar. Além disso, Mattoso Câmara (2008) aponta uma resistência à harmonização por parte de falantes brasileiros que apresentam pronúncia coloquial tensa.

No entanto, do ponto de vista fonêmico, o fato de não haver oposição distintiva entre /e, i/ e /o, u/ em posição pré-tônica restringe a diferenciação entre **cOm**prido e **cUm**prido, por exemplo, ao plano gráfico. A oposição entre esses fonemas só irá reaparecer quando “o” e “e” tiver valor nítido de /o, e/. Para Mattoso Câmara (2008) a diversidade fonêmica entre Brasil e Portugal, no que tange às vogais, figura na posição pré-tônica, já que em Portugal tem-se um quadro reduzido de três vogais para qualquer posição átona, enquanto no Brasil tem-se um quadro de cinco vogais em posição pré-tônica.

#### **2.4 – Antenor Nascentes: nos meandros da dialetologia para o tratamento das vogais orais pré-tônicas do falar carioca**

Antenor Nascentes é uma das figuras mais importantes da dialetologia brasileira, estando situado, consoante proposição de Cardoso (1999), em pelo menos duas das três fases da geolinguística nacional. A primeira delas inicia com a publicação do “Les différences que le dialecte brésilien pourrait présenter, comparé à la langue du Portugal”, do diplomata brasileiro Domingos Borges de Barros, o Visconde de Pedra Branca, e encerra com a publicação de “O Dialeto Caipira” de Amadeu Amaral, em 1920. Essa fase se caracterizou

pelo enfoque nos estudos lexicais do PB, culminando na produção, sobretudo, de obras lexicográficas.

Já na segunda fase, que inicia com a publicação do trabalho de Amaral (1920) e se estende até 1952, a dialetologia brasileira assume um caráter mais sistemático. Nesse período, Cardoso (1999) afirma que a investigação sistemática apresentada por Amaral n’O Dialeto Caipira, se tornou uma base para os trabalhos dialetológicos desenvolvidos posteriormente.

“A Língua do Nordeste”, de Mário Marroquim (1934), também é um trabalho de referência dessa segunda fase da dialetologia nacional. Conforme Cardoso (1999), esse é um trabalho que busca dar início às pesquisas no âmbito dialetológico do Brasil, mais especificamente em Alagoas e Pernambuco, na tentativa de preencher a carência e a raridade de publicações nessa área no país.

Nesse período, surge também como obra de referência “O Linguajar Carioca”, de Antenor Nascentes (1922), pois, além de contribuir para o conhecimento e descrição do dialeto carioca popular<sup>20</sup> no âmbito fonético-fonológico, morfológico, sintático e lexical, ainda a importante divisão dos falares brasileiros, a qual em nossos dias ainda é usada como modelo por estudiosos da área.

Essa fase da dialetologia nacional se encerra com a publicação do Decreto 30.643, de 20, de março de 1952, no qual se institui a elaboração do atlas linguístico do Brasil (ALiB), obtendo sua conclusão com a publicação do Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB), em 1963. De acordo com Cardoso (1999), o trabalho de Antenor Nascentes, Serafim da Silva Neto, Celso Cunha e Nelson Rossi, contribuiu para dá início a um novo movimento da dialetologia brasileira – que são os estudos da geografia linguística do país.

O APFB é, consoante a autora, o primeiro passo concreto no campo da Geolinguística nacional. Esse estudo sistemático no âmbito dialetal se configura como marca identificadora dessa fase da dialetologia do Brasil. Aragão (2008) menciona que o APFB foi elaborado num momento em que a produção do ALiB (que só teve início em 1996) se revelava inviável devido, sobretudo, à extensão de nosso território.

Desse modo, após diversas discussões em torno do projeto ALiB, sinalizava-se que o melhor, em termos Geolinguísticos, era a realização de atlas regionais, para em um momento posterior proceder-se à elaboração do atlas nacional.

---

<sup>20</sup> Mais natural e espontâneo, nas palavras de Nascentes (1922).

Daí a elaboração do primeiro atlas linguístico produzido no Brasil: o Atlas Prévio dos Falares Baianos, que segundo dados do sítio oficial do ALiB<sup>21</sup>, utiliza como referência, tanto quanto os demais Atlas em construção no país, a divisão de subfalares proposta por Nascentes n’O Linguajar Carioca (1922).

Inserida na dialetologia para tratar dos falares, a referida obra toma “falar” por um conjunto de meios de expressão empregados por um grupo no interior de um domínio linguístico. Em sua obra, Nascentes (1922) apresenta várias tentativas de traçar isoglossas<sup>22</sup> de autores distintos, dentre os quais Júlio Ribeiro, Maximino Maciel, Rodolfo Garcia em seu Dicionário de Brasileirismos.

O autor propõe na 1ª edição (1922) dessa obra uma isoglossa que foi criticada, com razão, segundo palavras do próprio Nascentes, por Lindolfo Gomes. Em 1933, quando fez o mapa dialetológico do Brasil, constante da página 244 do quarto volume da série *O idioma nacional*, criou uma zona norte para Amazonas e Pará, uma zona nordeste com o litoral do Maranhão ao norte do Espírito Santo, passando o sul de Minas para o subdialeto sulista.

Finalmente, seu mapa sofre a terceira alteração, na qual Nascentes reúne em dois grupos **norte** e **sul, seis subfalares**. O que caracteriza os dois grupos é **a existência de pré-tônicas abertas** em vocábulos que não sejam diminutivos, nem advérbios em *-mente*. No norte, há dois subfalares: o **amazônico**, que abrange o Acre, o Amazonas, o Pará e a parte de Goiás (que vai da foz do Aquiqui à serra do Estrondo), e o **nordestino**, que compreende os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e a parte de Goiás (que vai da serra do Estrondo à nascente do Parnaíba).

No sul, Nascentes (1922) congrega quatro subfalares: o **baiano**, intermediário entre os dois grupos citados, abrangendo Sergipe, Bahia, Minas (norte, nordeste e noroeste), Goiás (parte que vem da nascente do Parnaíba, seguindo pelas serras dos Javais, dos Xavantes, do Fanha e do Pilar até a cidade de Pilar, rio das Almas, Pirenópolis, Santa Luzia e Arrependidos); o **fluminense**, abrangendo o Espírito Santo, o Estado do Rio, o Distrito Federal, Minas (Mata e parte do leste); o **mineiro** (Centro, Oeste e parte do leste de Minas Gerais); o **sulista**, compreendendo São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas (Sul e Triângulo), Goiás (sul) e Mato Grosso.

Noll (2008) reviu a citada divisão dialetal proposta por Nascentes (1922) transferindo o subfalar baiano do grupo meridional para o setentrional. Assim, enquanto divisão dialetal

<sup>21</sup> Disponível em: <http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/WebHome>

<sup>22</sup> Linhas que, num mapa linguístico, indicam as áreas em que se concentram determinados traços linguísticos; podem ser: fônica, léxica, morfológica ou sintática, de acordo com o elemento linguístico analisado.

tem-se o **grupo setentrional** com os subfalares amazônico (AC, RR, AM, PA, AP), nordestino (MA, PI, CE, RN, PB, PE, AL), baiano (SE, BA, norte de MG e de GO) e o **grupo meridional**, com os subfalares mineiro (centro e oeste de MG), sulista (sudoeste de MG, sul de GO, MS, SP, PN, SC, RS) e o fluminense (leste de MG, ES e RJ).

Vale destacar que Noll (2008) e Nascentes (1922) classificam o linguajar carioca como uma variedade do subfalar fluminense e em sua descrição, Nascentes (1922) chama a atenção para a frouxidão, sonoridade, demora e suavidade, enquanto características que diferenciam o falar do brasileiro do falar do europeu.

A partir do contraste entre o falar carioca e o lusitano, o autor vai procedendo à descrição do primeiro afirmando que não houve criação de novos fonemas pelos brasileiros, ao contrário, alguns dos fonemas presentes no português europeu, não se encontram no Brasil.

No que diz respeito às vogais orais pré-tônicas, Nascentes (1922) destaca a brevidade de /e, o/ do PE, em relação aos longos fonemas /e, o/ brasileiros. Também destaca a predominância dessas pré-tônicas mais fechadas em contraste com sua realização aberta em Portugal.

O autor situa alguns casos curiosos típicos da fala popular em posição pré-tônica. O primeiro deles é a passagem do “a” para o “e” fechado, como tem-se em JAnuário – JEnuário. O segundo caso é a alteração ou conservação do “e” para o “i”, nessa posição, como pEdir - pIdir. Nascentes (1922) aponta ainda a possibilidade do “i” pré-tônico se nasalizar no PB, como se nota em mInistro – m’nistro, e do “o”, por vezes, se permutar com “a”, como em sOluço - sAluço.

As citadas ocorrências são características muito mais de falas informais e é necessário não perdê-las de vistas, uma vez que o conhecimento dessas variações do PB conferem ao aprendiz (de PLE) a possibilidade de interagir de várias formas e em variadas situações de comunicação que não somente as formais. Isso encontra eco no discurso de Marcuschi (2001, p. 25) para quem a oralidade é uma

prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

## **2.5 – Dinah Callou e Yonne Leite: descrição fonético-fonológica do PB, com ênfase nas vogais orais pré-tônicas do falar carioca**

Callou e Leite (2009) sem privilegiar uma perspectiva teórica em detrimento das demais, discutiram e apresentaram uma descrição dos fonemas em português e seus pontos mais problemáticos com destaque para o falar carioca.

Sabe-se que o comportamento dos fonemas são estudados pela Fonologia e que essa ciência era inicialmente concebida como ciência dos sons da fala e que somente a partir dos estudos do Círculo de Praga, ela passou a ser concebida como ciência dos sons da língua – sentido que hoje lhe é atribuído – constituindo-se como ciência distinta da fonética (ciência dos sons da fala) sem, contudo, dissociar-se dela.

É a partir dessa perspectiva que Callou e Leite (2009) se preocuparam em apresentar, do ponto de vista articulatorio e com base no postulado de Mattoso Câmara (2008), como os sons da linguagem humana são produzidos pelo aparelho fonador e quais são os fonemas do português brasileiro.

Os fonemas do português podem ser consonantais ou vocálicos. No âmbito vocálico, as autoras apresentam três espécies de oposição: quanto à altura da língua (altas, médias e baixas), quanto à posição do corpo da língua na boca (anteriores, centrais e posteriores), e quanto à protusão labial (arredondadas e não arredondadas). Esses critérios são contemplados em “Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa”, de Mattoso Câmara (2008).

Ainda quanto ao sistema vocálico do PB, é consenso a existência de sete fonemas em sílaba tônica [a, ε, e, i, o, ɔ, u], bem como um quadro reduzido de três vogais átonas finais [ə, ʊ, ɨ]. Porém, na posição pré-tônica, Callou e Leite (2009) sinalizam um quadro de cinco vogais [a, e, i, o, u], partindo-se do entendimento de que [e, ε] e [o e ɔ] deixam de se opor nesta posição.

Todavia, as autoras destacam que a admissão de cinco vogais não atende, por exemplo, às ocorrências de harmonização vocálica em casos como **mEnino** – **mInino**, que em contextos como esse reduz o quadro de vogais orais pré-tônicas do PB de cinco fonemas para três.

O quadro de vogais orais pré-tônicas estabelecido por Callou e Leite (2009) confirma alguns resultados obtidos por outros pesquisadores, como Bisol (1981) em sua pesquisa sobre algumas comunidades do sul do país, de acordo com a qual, há alternância no uso das pré-tônicas [e, o], [i, u], [ε, ɔ], sobretudo, entre [e, o], [i, u] – devido à presença de uma vogal alta na sílaba seguinte, por exemplo, **cOmIa** – **cUmIa**.

Quanto às vogais pré-tônicas [ɛ, ɔ], sabe-se que a proposta de Nascentes (1922), ao levar em consideração a posição pré-tônica como parâmetro para delimitar áreas regionais no Brasil, obteve como preponderantes para os “subfalares do norte”, as realizações abertas [ɛ, ɔ], enquanto nos “subfalares do sul” prosperam as realizações fechadas [e, o]. Esta realização é contemplada em Callou e Leite (2009), uma vez que as autoras procedem à descrição do falar carioca – dialeto que compõe o grupo dos subfalares do sul.

É importante ressaltar que não se pode perder de vista que além dos fatores dialetais, os fatores linguísticos e os fatores de ordem social também condicionam a ocorrência de variantes na língua portuguesa. Porém, a incidência desses fatores se dá de forma lenta e gradual e depende dos sujeitos falantes.

No que concerne aos fatores linguísticos, Callou e Leite (2009) apontam pelo menos três fatores que levam à elevação das vogais orais médias pré-tônicas: a) a presença da sibilante, como em **ES**cola – **IS**cola; b) a posição em hiato, como em **dO**ença – **dU**ença; c) bem como a vogal alta contígua que mencionamos anteriormente, como em **dEs**file - **dIs**file.

Dentro de uma preocupação pedagógica, Callou e Leite (2009) questionam a forma como se tem trabalhado a relação dos grafemas com os fonemas (na alfabetização). As autoras defendem que não é suficiente conhecer apenas essa relação, mas conhecer a frequência delas.

Além disso, a partir de uma perspectiva da análise fonêmica, é possível conhecer as dificuldades que os aprendizes terão na aprendizagem, o que possibilitará se estabelecer da melhor forma as relações fonemas/grafemas, aproveitando os “erros” dos alunos para reanalisar a língua, sobretudo, quando se tem em vista o seu ensino da língua portuguesa a aprendizes estrangeiros.

## **2.6 – Thaís Cristófaró Silva: descrições fonético-fonológicas do PB, com ênfase nas vogais orais pré-tônicas do falar mineiro**

Thaís Cristófaró Silva é uma especialista em fonética e fonologia que, assim como os autores anteriormente referidos, tem se debruçado sobre o estudo do componente sonoro, especialmente da língua portuguesa. A autora publicou em 1998<sup>23</sup> um livro que é fruto dos resultados obtidos em seu doutoramento. Nele, busca associar o que está disposto na parte

---

<sup>23</sup> Consultamos a versão reimpressa de 2009.

teórica a itens mais práticos, já que a obra possui uma série de exercícios e suas respectivas respostas.

No tocante ao componente sonoro, é possível em uma interação linguística perceber se as pessoas envolvidas são ou não falantes da mesma língua ou se partilham a mesma variante regional. As variantes regionais em uma dada língua podem ser prestigiadas, neutras ou marginalizadas/estigmatizadas, e os critérios para tal designação extrapolam muitas vezes o âmbito linguístico.

As variantes regionais são faladas por porções de uma dada população, mas ao lado delas observa-se também que os indivíduos podem apresentar particularidades em sua fala que irá originar um “idioleto”. De acordo com Silva (2009), embora o indivíduo tenha características particulares em sua fala, há uma enorme porção dela partilhada com outros indivíduos, e isso é o que define um dialeto ou variante, que devem ser sabiamente utilizados tendo em vista os diferentes contextos linguísticos que se impõem no dia-a-dia.

Ampliando a afirmação de Silva, retomamos Silveira (2008) que, ao propor uma pronúncia *standard* do português brasileiro, evidencia a existência de uma unidade de pronúncia entre as variedades/ variações existentes no Brasil. Assim, mais que uma norma regional, é possível falar em uma norma em nível nacional.

Em uma perspectiva articulatória, Silva (2009) apresenta uma descrição dos segmentos vocálico e consonantal do PB na qual as vogais se distinguem das consoantes por não apresentarem obstrução ou fricção no trato vocal ocorrendo, portanto, uma passagem livre da corrente de ar.

Para descrever os segmentos vocálicos a autora leva em consideração os seguintes critérios: altura da língua (fechada, meio fechada, meio aberta e aberta), posição da língua na boca (anterior, central e posterior), e a protusão labial (arredondada e não arredondada).

Porém, além desses critérios, outros elementos podem interferir na produção dos sons vocálicos, e a tonicidade é um deles. As vogais acentuadas (ou tônicas) são auditivamente percebidas como tendo uma duração mais longa e uma pronúncia mais alta quando comparada às vogais não acentuadas. Segundo Silva (1999), as vogais que possuem proeminência acentual em relação às demais são tônicas e possuem acento primário.

Há também segmentos vocálicos que não possuem proeminência acentual (vogais átonas), estes segmentos podem ser pós-tônicos (aqueles que sucedem as vogais tônicas) ou

pré-tônicos (aqueles que antecedem a vogal tônica). Conforme a autora, ambos recebem acento secundário.

Para o português brasileiro, a autora apresenta um quadro homogêneo de três vogais orais átonas finais ou desvozeadas [ã, ɨ, j], sete vogais orais tônicas [a, ε, e, i, o, ɔ, u], cinco ou sete vogais orais pré-tônicas [i, e ou ε, a, o ou ɔ, u] e também cinco ou sete vogais pós-tônicas mediais (ou não finais) [i, e ou ε, a, o ou ɔ, u]. Estas últimas, diz a autora, podem reduzir-se para três [i, a, u] em contextos informais.

No que tange às vogais orais pré-tônicas, vimos que elas podem compor um quadro de cinco ou sete fonemas, a depender do dialeto brasileiro. Em [i, a, u] Silva sinaliza uma uniformidade para os diversos dialetos do português, portanto, a variação vai ocorrer entre as vogais [ε, ɔ], [e, o] e [i, u]. Uma das principais razões para essa variação, apontada por Silva (1999), é principalmente de ordem dialetal e até de idioleto.

Tratando especificamente a ocorrência de [ε, ɔ] em posição pré-tônica, a autora elenca casos em que esses segmentos vão ocorrer de forma generalizada no PB, são eles: em palavras com os sufixos -mente, -inh, -zinh, -íssim, em contextos nos quais o radical do adjetivo/substantivo apresentar [ε, ɔ] em posição tônica, como no exemplo: m[ɔ]le - m[ɔ]linho.

Outro caso é obter-se as vogais médias baixas, quando a tônica da palavra também for uma vogal média baixa, como em precoce - pr[ε]c[ɔ]ce ou quando o falante iguala a pré-tônica com a tônica em termos de arredondamento em formas como perereca - p[ε]r[ε]r[ε]ca. A autora destaca que há falantes que mesmo nas condições elencadas acima, podem apresentar em posição pré-tônica as vogais orais médias altas [e, o] ao invés das médias baixas [ε, ɔ].

Um terceiro caso de ocorrência das vogais médias baixas [ε, ɔ] se refere ao fato de em alguns dialetos brasileiros ocorrer em posição tônica uma vogal nasal marcada ortograficamente por em/em, om/on, como em setembro - s[ε]tembro. Além disso, há ainda casos em que uma pré-tônica seguida de consoante s, r, l na mesma sílaba podem resultar na ocorrência de [ε, ɔ], como em soldado - s[ɔ]ldado.

Diante do exposto, percebe-se com base na descrição contemplada em Silva (2009) uma tendência à generalização da ocorrência das vogais [ε, ɔ] em posição pré-tônica,

sobretudo, em contextos nos quais os substantivos e adjetivos terminados em -mente, -inh, -zinh, -issim já apresentem a realização média baixa no radical desses substantivos e adjetivos em português. Nos demais casos, ainda é alta a ocorrência de variação na posição pré-tônica e diversas também são as explicações para tal variação.

## **2.7 – Leda Bisol e Gisela Collischonn: descrições fonético-fonológicas do PB, com ênfase nas vogais orais pré-tônicas do falar sulista**

As professoras Leda Bisol e Gisela Collischonn, assim como outros pesquisadores da região do Brasil, têm se dedicado a descrever a variação fonológica no português brasileiro, com especial enfoque na região sul do país. Algumas obras têm sido fruto do trabalho desses pesquisadores, entre elas citamos o “Português do Sul do Brasil: variação fonológica”.

Nela, as pesquisadoras apresentam um rol de pesquisas voltadas aos mais diversos fenômenos de variação, combinando teorias fonológicas atuais com as pesquisas experimentais, principalmente, coletadas do Banco de Dados VARSUL - Variação Linguística Urbana do Sul, referente a um projeto interinstitucional (PUCRS, UFPR, UFSC e UFRGS), cujo objetivo é descrever o português falado nos estados do Sul, contemplando falantes distribuídos, sobretudo, por sexo, idade e escolaridade.

Sabe-se que por diversas razões um grande número de regras fonológicas atua sobre o sistema vocálico do português. As vogais orais pré-tônicas médias são geralmente o alvo dessas regras, que ora levam as vogais médias a alternarem entre si, ora as levam a alternarem com as vogais altas.

Com base na proposição de Mattoso Câmara (2008), viu-se que o quadro de vogais orais em posição tônica no PB é composto por sete fonemas. Por outro lado, as vogais orais pré-tônicas do PB apresentam um quadro variável em que é padrão cinco fonemas, que podem ampliar-se para sete ou se reduzir para três fonemas.

O quadro de cinco fonemas sucede quando ocorre neutralização entre /ɛ, e/ e /ɔ, o/, como é possível notar nos exemplos b[ɛ]lo – b[e]leza e p[ɔ]lo – p[o]lar. O quadro de três fonemas pode ocorrer por ocasião da vogal média assimilar, por meio da harmonização vocálica, a altura da vogal alta da sílaba imediatamente seguinte, a exemplo de c[o]ruja – c[u]ruja, p[e]pino – p[i]pino.

No que se refere ao português falado na região sul do país, mais especificamente em Curitiba e Porto Alegre, Bisol (2010) sinaliza que em linhas gerais não há um condicionador fonético para o alçamento das pré-tônicas, sendo este um fenômeno que privilegia certas partes do léxico ou variedades de fala para expandir-se gradualmente independentemente de uma específica motivação sonora. A autora afirma que esse fenômeno é ainda incipiente no sul ocorrendo em palavras isoladas e restrito a grupos delas que possuem uma base comum.

Portanto, tal como se verifica em outros dialetos brasileiros, a variação das vogais orais pré-tônicas é constatada, sem, contudo, ser possível apontar categoricamente nas cidades de Porto Alegre e Curitiba, a motivação dessas variações, que ora ocorrem por harmonização, ora por alçamento, ora por outras razões. O processo difusionista, via léxico, é o que caracteriza esse contexto, na medida em que nos dados coletados do Banco de Dados do VARSUL, Bisol (2010) verificou a redução em grupos de palavras de base comum.

## **2.8 – Regina Célia Pagliuchi da Silveira: descrições fonético-fonológicas para uma pronúncia estandardizada do PB**

A pesquisadora Regina Célia Pagliuchi da Silveira publicou “Uma Pronúncia do Português Brasileiro”, obra na qual a autora propõe o “globês” como pronúncia estandardizada do PB em confronto com outras pronúncias nativas. Para a autora, o globês corresponde a uma unidade padrão, na diversidade de pronúncias, veiculada pelos apresentadores do Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão.

Silveira (2008) chegou a essa conclusão mediante uma investigação coordenada por ela no Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português/Língua Estrangeira, no Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” da PUC/SP (NUPPLE –IP – PUC/SP), com informantes falantes nativos e falantes de outras línguas (tanto de distanciamento quanto de interface com a língua portuguesa) sendo que estes últimos estavam em estado de interlíngua e encontravam-se em exposição ao português brasileiro e, também, com ensino formal, em São Paulo.

Inicialmente, apresentou-se aos informantes uma série de gravações contendo diferentes pronúncias coletadas de contadores de casos, cantores sertanejos e de outras músicas populares brasileiras, apresentadores de noticiários locais e nacionais, anúncios publicitários da mídia radiofônica e televisiva, professores universitários e participantes de mesas-redondas, a fim de que, após a audição, indicassem qual a “melhor” pronúncia. Em sua

maioria, os estrangeiros atribuíram o grau *ótimo* à pronúncia dos apresentadores do Jornal Nacional da TV Globo.

Frente a esse resultado, questionou-se por que apenas a pronúncia dos apresentadores da TV Globo recebeu grau *ótimo*. Após uma série de gravações e transcrições dessa pronúncia, os resultados obtidos indicaram a complexidade que envolve a existência de um padrão nacional de pronúncia brasileira que a distingue das demais pronúncias de outros países lusófonos, como Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Segundo Silveira (2008), a preferência pela pronúncia dos apresentadores da TV Globo é justificada pelo fato dessa emissora ser um dos maiores e mais prestigiados canais de comunicação de massa com alcance nacional e internacional, que ao divulgar uma variedade brasileira, como o *globês*, passa a ser foco de irradiação, sendo copiado não somente por pessoas, mas também por outros canais televisivos.

Além disso, o tratamento da identidade de uma pronúncia nacional brasileira, diz a autora, apresenta caráter multidisciplinar, por isso deve ser explicada sob diferentes prismas teóricos. Assim, a questão da pronúncia *standard* como identidade linguística brasileira, avaliada com grau *ótimo*, deve ser examinada por diferentes prismas relacionados entre si: linguístico, cognitivo, social, ideológico e idiomático.

Sob o prisma linguístico, Silveira (2008) afirma que os traços da pronúncia do brasileiro estão fixados nas bases articulatórias e na frequência de uso, resultantes do cancelamento de variações individuais e/ou grupais. Essas bases são hábitos articulatórios adquiridos pelos falantes, cuja frequência de uso representa normas individuais (*idioletos*), grupais, regionais e nacionais.

Do ponto de vista cognitivo, considera-se dois tipos de representação cognitiva: a representação mental ocorrente e a representação mental-tipo. No plano fonético, as variações individuais e grupais de pronúncia funcionam como ocorrências sonoras na comunicação enquanto as representações mentais-tipo são estruturas de memória persistentes relativas a padrões de pronúncia. A pronúncia do “*globês*” tem o poder de construir nos telespectadores representações sonoras-tipo que passam a caracterizar cognitivamente aspectos de uma identidade nacional, graças a seu grande foco de irradiação.

No tocante ao prisma social, Heye (1990) *apud* Silveira (2008) acentua sua importância no ensino da língua portuguesa pelo escalonamento de grupos sociais diferenciados pelo nível de escolaridade. Em termos da pronúncia, a autora entende que é um fenômeno representativo da identidade desses grupos, prestigiando-os ou discriminando-os

socialmente. Esse enfoque mantém estreita relação com o prisma ideológico, uma vez que as ideologias e as relações de poder não se manifestam fora da sociedade.

Dessa maneira, uma língua se manifesta socialmente de muitas formas, mas não se isenta da atribuição valorativa de seus usuários. Em meio à diversidade da fala, há sempre um modo que representa o foco de irradiação linguística, sendo a ele atribuído maior prestígio social. O “globês” entendido como uma pronúncia padrão, resulta do privilégio de certas bases articulatórias do paulistano, devido ao poder socioeconômico da cidade de São Paulo frente às demais cidades brasileiras.

Finalmente, no prisma idiomático, entende-se que há uma identidade linguística que reflete uma identidade nacional. O idioma pode ser concebido como um estado político e ideológico em que as instâncias de poder estabelecem um padrão fonético, a fim de controlar as variabilidades de pronúncia. Contudo, há uma diferença entre padrão idiomático e padrão estandardizado, que tem sido motivo de discussões das políticas linguísticas.

A pronúncia idiomática, conforme Silveira (2008) é aquela imposta politicamente à nação. No Brasil, o dialeto carioca foi institucionalizado enquanto pronúncia idiomática do português brasileiro, como é possível constatar nos conteúdos referentes ao ensino da Fonética presentes nas gramáticas brasileiras tradicionais e nas instituições escolares brasileiras.

Calvet (2002) trata a padronização de uma língua diferenciando dois modos denominados por ele de *in vivo* e *in vitro*. O dialeto carioca, imposto em gramáticas, livros e dicionários do PB, diz respeito muito mais à padronização *in vitro*. Por outro lado, o primeiro, *in vivo*, decorre da escolha popular, pela qual definem-se e consagram-se modelos de uso, uma vez que as pessoas procuram seguir modelos privilegiados pela maioria dos grupos sociais. Tem-se, nesse caso, o desenho para a configuração de uma pronúncia estandardizada.

Frente ao exposto, é importante reconhecer o que Silveira (2008) propõe em termos de descrição da pronúncia estandardizada do PB, sobretudo, no que tange aos segmentos vocálicos orais em posição pré-tônica.

No âmbito da fonética articulatória, a autora classifica e descreve as vogais partir de cinco critérios: a) quanto à faringe (orais ou nasais), b) quanto ao grau de abertura (abertas, fechadas e muito fechadas), c) quanto à zona de emissão (anteriores, mediais, posteriores), d) quanto à posição dos lábios (retráteis, neutras, labializadas), e e) quanto à laringe.

Do ponto de vista acentual, Silveira (2008) propõe a classificação das vogais do PB

em quatro graus de força. O grau quatro se refere às vogais tônicas; o grau três, diz respeito às vogais acentuadas não-tônicas; o grau dois, concerne às vogais inacentuadas átonas (pré-tônicas e pós-tônicas); e finalmente, o grau um, refere-se às vogais átonas reduzidas. No que tange às vogais orais pré-tônicas, a autora sinaliza uma série de variações livres ou dependentes do contexto, como se observa em: m[e]nino, m[ɛ]nino, mInino ou, ainda, m'nino.

Com fonemas vocálicos orais anteriores /ɛ, e, i/, ocorre uma neutralização que gera a ocorrência de pErigo – pIrigo. Em formas com arquifonema /IS/ em início de palavra pode haver a realização da vogal alta (**E**stala - **I**stala), ou pode haver a redução dessa vogal (**E**stala – <sup>i</sup>stala).

Silveira (2008) afirma que a variação presente em vogais inacentuadas não ocorre na posição tônica, para a qual há uma base articulatória mais fixa no PB. No plano fonológico, as vogais orais pré-tônicas apresentam um quadro reduzido de três vogais [a, i, u], porém, a pronúncia brasileira estandardizada, assim, como as descrições apresentadas pelos autores anteriormente mencionados, apresenta nessa posição cinco vogais orais.

Do ponto de vista da descrição do PB, sabe-se que ainda é necessário investigar e aprofundar (em todos os níveis) cada vez mais essa variedade. Porém, ao mesmo tempo, percebe-se que algumas tentativas de descrevê-la, sobretudo, no nível fonético-fonológico já se fazem presentes no rol de pesquisas em nível nacional e internacional.

Essas pesquisas fonéticas e fonológicas de descrição da variedade brasileira da língua portuguesa contribuem hoje – num contexto de mundo globalizado, no qual as antigas fronteiras cederam espaço aos mais diversos contatos internacionais, inclusive linguísticos – de maneira decisiva com a promoção e difusão do PB, não só no âmbito do MERCOSUL, mas num contexto de espaço lusófono, no qual o Brasil se configura como país que apresenta o maior número de falantes desse idioma.

Do ponto de vista metodológico, cabe questionar-se, entre outras coisas, como o professor de português língua estrangeira pode trabalhar os casos de generalização e variação no que diz respeito à pronúncia do PB e, mais especificamente, às vogais orais pré-tônicas do português brasileiro?

Entendemos que hoje, a Abordagem Comunicativa é o método de ensino de línguas que norteia o professor num ensino a partir de situações reais de comunicação, com uso efetivo da língua, nas quais os aprendizes se deparam com um alto grau de variações no que

tange aos fonemas da língua portuguesa. Nesse sentido, faz-se oportuno apresentar o lugar da pronúncia nos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas, sobretudo, na referida abordagem.

**“Pues no hay nada em la mente que previamente no haya entrado por lós sentidos.”**

*Aquilino Sánchez*

## **CAPÍTULO III – O LUGAR DA PRONÚNCIA EM ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

### **3.1 – Preliminares**

É inegável a importância da pronúncia uma vez que ela pode ajudar a identificar cada grupo social, não apenas em nível grupal, mas também em nível nacional – permitindo, por exemplo, a distinção entre um brasileiro e um angolano. Conforme Silveira (2008), o uso efetivo de uma língua tem relação intrínseca com a pronúncia, o que permite considerá-la um dos fatores de identidade linguística nacional.

No entanto, mesmo frente a essa importância, se observará ao longo do capítulo em tela que nem sempre a pronúncia ocupou lugar de destaque nos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Muitas vezes, seu ensino foi de tímido destaque ou de pouca sistematização privilegiando-se, em muitos métodos e abordagens, apenas o interesse na pronúncia “correta”.

Além disso, percebe-se que a literatura especializada nesse âmbito, por muito não considerou devidamente o uso oral efetivo da língua pela pronúncia, estando os pesquisadores muitas vezes mais preocupados com a descrição do sistema abstrato da língua.

Frente a esse contexto, apresentamos a seguir um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras, bem como traçamos um panorama geral das principais abordagens e métodos de ensino procurando apontar o lugar conferido à pronúncia. Esse panorama contempla alguns dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras, com destaque para a *Abordagem Comunicativa*, cuja perspectiva pragmática, com ênfase nas situações de uso, coloca em questão o ensino da pronúncia correta, para enfatizar o trabalho com uma pronúncia compreensível.

### **3.2 – O Ensino de Línguas Estrangeiras e a Pronúncia: um percurso histórico**

Claude Germain (1993) apresenta em sua obra sobre a evolução do ensino das línguas, um panorama histórico que vai desde o ensino de línguas na civilização mesopotâmica até o século XX. Partiremos principalmente de seu postulado e daqueles que se basearam em seu trabalho para apresentarmos um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras.

#### **3.2.1 – Da Mesopotâmia ao Renascimento**

Existiu na Mesopotâmia a civilização sumeriana que foi a primeira a utilizar uma língua escrita - a cuneiforme<sup>24</sup> - para finalidades laicas, como registros dos sistemas econômico, jurídico, educacional, governamental, e também para finalidades religiosas e mágicas. Nas escolas sumerianas, de acordo com Matoso Silveira (1999), objetivava-se a formação de escribas<sup>25</sup> advindos geralmente de famílias elitizadas. Nessa formação contava-se com atividades de cópia, recitação de listas de palavras e expressões. Porém, até esse momento a língua (escrita) sumeriana ainda era ensinada como língua materna.

O ensino da referida língua como língua estrangeira só ocorreu a partir da dominação dos sumérios pelos acádios. Estes, interessaram-se pela língua dos sumérios procurando aprendê-la. Os acádios, quando encontravam uma escrita que não correspondia à sua própria língua, utilizavam a escrita suméria para indicar sons, e não entidades-palavras, noções, objetos etc. Por exemplo, para os sumérios <<água>> representa-se por dois traços paralelos  $\approx$  e lê-se *a*. O acádio adota o signo *a*, mas não o relaciona com <<água>>, pois <<água>> em acádio pronuncia-se *mû*.

Segundo Kristeva (1999), a separação entre significante e significado provocou ao mesmo tempo uma separação significante/grafismo, pois o signo sumério para  $\approx$  <<água>> - *a* foi substituído no acádio por outro cuneiforme que se lê *a*, mas cujo sentido nada tem a ver com água. Segundo a autora, esse fenômeno é uma hipótese que explica a passagem a uma escrita fonética, “graças a um processo de mentalização e de quebra da relação íntima referente-significante-significado, própria do pictograma e do ideograma” (Ibid., p. 91). A contribuição acádia é considerada decisiva para a fonetização da escrita cuneiforme, embora tal escrita nunca tenha se tornado uma escrita alfabética.

O ensino da escrita cuneiforme aos acádios inaugura o ensino escolarizado de línguas estrangeiras inicialmente pautado no ensino de vocabulário, ou seja, a pronúncia não era focalizada, já que se tratava do ensino da língua escrita. Por outro lado, vale destacar que as listas de ideogramas elaboradas pelos escribas contemplavam signos fonéticos para indicar a pronúncia de determinada palavra na língua alvo, e ao lado dela, a realização correspondente à língua acadiana, o que revelava em certa medida uma preocupação com a pronúncia, mesmo que para fins de leitura.

---

<sup>24</sup> A escrita cuneiforme tem as suas origens no pictograma e representava grupos de cunhas. Era gravada em tabuinhas de argila (KRISTEVA, 1999, P. 89-91).

<sup>25</sup> Os escribas tinham muita importância na sociedade suméria; alguns deles tornavam-se altos dignitários governamentais.

Tais quais os acádios, os egípcios sempre se interessaram pelas línguas dos povos que eles conquistavam. Esse interesse contribuiu com a manutenção de intérpretes e tradutores servindo ao império. Além disso, nas escolas egípcias, consoante Matoso Silveira (1999), os escribas eram treinados em atividades de lectoescrita.

Os egípcios utilizavam três línguas: a *hieroglífica*, a mais conhecida, porém, mais rebuscada e, por isso, mais difícil de ser utilizada em situações corriqueiras. Essa língua se caracterizava pelo sua gravação em pedras a fim de registrar fatos históricos, dados de contabilidade, a literatura, as regras jurídicas etc.

A escrita *hierática*, por sua vez, era mais simples e amplamente utilizada pelos padres, por ser considerada como sagrada. Ela era ensinada nas escolas como uma língua estrangeira, visto que seus signos eram escritos isoladamente (o que dificultava sua absorção) e os egípcios não a reconhecerem como sua língua corrente.

Além disso, no Egito a educação moral era muito importante sendo ensinada através do código de ética egípcio, contido na doutrina do Ma'at, cujos conteúdos eram transcritos na escrita hierática. Finalmente, os egípcios conheceram a escrita *demótica*, que era a mais clara e prática em relação às duas anteriores e, por essa razão, era mais corrente.

No que concerne aos gregos, estes, diferentes dos acádios e dos egípcios, não se interessavam pelas línguas estrangeiras, pois as consideravam línguas bárbaras, ininteligíveis. Assim, eles estudavam o grego clássico dos textos de Homero, atribuindo-se a ele um *status* de língua estrangeira, por se tratar de um grego destoante daquele usado à época, o que consequentemente levou à necessidade de se traduzir os textos antigos desse povo para a língua grega usualmente utilizada.

No ensino-aprendizagem, a memorização e a recitação eram práticas adotadas por esse povo, assim como pelos acádios e pelos egípcios. Nesse contexto, a língua falada ainda não ocupava lugar de destaque por estar atrelada à leitura. Contudo, deve-se mencionar que havia uma preocupação com a relação som-grafema e com os traços suprasegmentais – ritmo e entonação – porém, estes eram cobrados com vistas ao código escrito, isto é, a partir da leitura em voz alta de textos escritos por parte dos alunos, e não com vistas à comunicação.

Em Roma, por seu turno, dava-se uma situação de ensino atípica, pois, as famílias abastadas aprendiam o grego antes mesmo de aprender o latim. Esta aprendizagem se dava com o auxílio de uma empregada ou um escravo grego, porém, de maneira não institucionalizada.

Quando os filhos da elite romana ingressavam na escola, eles passavam a praticar a leitura e a escrita em ambas as línguas – grego e latim – até o ensino superior. Frente a esse contexto, alguns manuais bilíngues (chamados de *hermeneumata*), contendo diálogos com vistas ao treinamento de vocabulário e conversação, foram elaborados. Todavia, objetivava-se ao ensino, não da oralidade, mas dos textos clássicos escritos e das gramáticas grega e latina.

Com o passar do tempo, o latim vai adquirindo mais prestígio em relação ao grego sendo muito utilizada nacional e internacionalmente em todos os âmbitos, sobretudo, em textos oficiais. Porém, as invasões germânicas levaram ao enfraquecimento do Império Romano e conseqüentemente à divisão dessa língua em clássica (usada pelos membros da igreja na literatura) e vulgar (usada pelas pessoas comuns). O latim foi se modificando, com o tempo, até sua forma corrente não convergir mais com a versão cotejada nos textos escritos do período clássico romano.

Com a queda do Império Romano inicia-se a *Idade Média*. Durante esse período, o ensino do latim (como segunda língua) só se consolida em outros países da Europa, devido as demandas surgidas com a revolução burguesa tornarem imperativo o ensino das línguas vernáculas em escolas. Nessa época, o ensino da referida língua se dava a partir da gramática de Donato e a cultura era aprendida a partir da leitura dos textos de grandes autores latinos como Cícero e Horácio.

Na Idade Média, ensinava-se aos alunos da mesma maneira que faziam os romanos, iniciando-se pela letra, desta, para as sílabas, das sílabas para as palavras e destas para as frases. Nesse período – por volta do século XII – a igreja tinha consolidado seu poder e isso ficava evidente também na educação, uma vez que os textos bíblicos tanto quanto os textos dos clássicos eram adotados no ensino-aprendizagem do latim.

A leitura e a escrita (mesmo que em menor escala) eram habilidades trabalhadas, porém, o latim oral ficava restrito ao ambiente escolar, usado em contextos de diálogos com os colegas ou para se reportar aos mestres. Já o vocabulário e a gramática – principalmente de Donato e Prisciano – ocupavam lugar privilegiado sendo amplamente ensinados.

Assim como ocorreu com as civilizações anteriores, a recitação e a tradução eram técnicas bastante utilizadas nas aulas de latim. Desse modo, fica evidente que o tratamento oral conferido a essa língua é ínfimo, servindo apenas ao propósito da leitura dos textos escritos.

O latim manteve-se em posição de prestígio graças ao fato de ser uma língua utilizada pela igreja, pela elite e através da qual se transmitia o conhecimento. No entanto, com a emergência das línguas nacionais, o latim perde seu *status* e passa a ser ensinado como segunda língua. Em seu lugar passam a estar as línguas europeias – francês, espanhol, italiano – ensinadas conforme os moldes utilizados no ensino de língua latina.

Conforme Germain (1993) é nessa perspectiva que se configura a *Renascença* (em termos de ensino de línguas): como certa continuidade do que foi feito no ensino de línguas ao longo da idade média, que por sua vez se inspirou nos moldes dos romanos, os quais se inspiraram nos gregos.

Com o advento das línguas nacionais, o latim passa a ser considerada uma língua morta. No entanto, a invenção da imprensa no Renascimento ajudou a divulgar as obras da antiguidade clássica greco-latina de modo que fosse possível perceber as diferenças entre o latim desses textos e aquele que era ensinado nas escolas. Isso culminou no retorno ao cultivo do latim “puro”, isto é, aquele usado pelos autores clássicos.

Todavia, essa retomada se dá do ponto de vista da língua escrita, com ênfase nos estudos gramaticais e na tradução, desaparecendo, dessa forma, a preocupação com os aspectos sonoros da língua, haja vista, o latim ser considerado uma língua morta e, portanto, sem fins comunicativos.

### 3.2.2 – Do século XVI ao século XIX

Com o fim do Renascimento – por volta do século XVI – alguns importantes pensadores versaram sobre o trabalho com línguas estrangeiras propondo novas formas de ensino: *Roger Ascham* escreveu “*The Schoolmaster*”, no qual orientava a educação através do *preceptorado* dos filhos das famílias nobres do reinado da Rainha Elizabeth I. Nessas orientações ele apresentava técnicas que levariam o aprendiz a construir seu próprio estilo. Porém, entre elas, o ensino da pronúncia é pouco trabalhado, recomendando-se a imitação e a declamação apenas com vistas à leitura eloquente.

*Michel de Montaigne*, por sua vez, defendia a imersão como melhor forma de aprender, sempre procurando proporcionar o contato entre o aprendiz e a língua e cultura alvos. Já *John Locke*, por volta do século XVII, via a língua como produto do uso social, destacando três necessidades que levam à aprendizagem de uma língua: aquela para fins de comunicação (através de imitação e decoração), aquela para aperfeiçoar o estilo (oral e

escrito) e finalmente, aquela que visa aos estudos linguísticos (recomendada para linguistas e filólogos). Esse estudioso, não vê utilidade no estudo teórico da gramática e defende que a língua materna seja ensinada antes da língua estrangeira e do latim.

Ainda no século XVII, o ensino de línguas, mais propriamente no âmbito da didática, vê-se contemplada pelas contribuições de Jan Amos Komensky (ou em latim, João Amós Comenius). Este autor publicou, em 1638, a “*Didactica Magna*”, na qual apresenta os três princípios básicos que alicerçam sua concepção de educação: o *princípio sensualista* (baseado nos sentidos, principalmente na visão); o da *ordem* (se deve partir das coisas concretas para a abstração) e, finalmente, o *princípio do prazer* (que leva em consideração o lúdico e rejeita os castigos corporais).

Além dessa obra, o autor publicou, em 1631, seu livro mais conhecido – “*Janua Linguarum Reserata*”, e em 1657, publicou o primeiro livro para crianças contendo ilustrações – “*Orbis Pictus Sensualium*”. Nesta obra é cotejada uma iniciação à fonética latina, na qual se apresenta uma imagem e, ao lado dessa imagem há uma frase relacionada à ela para, na sequência, apresentar-se a realização sonora correspondente e, por fim, as grafias maiúscula e minúscula.

Comenius defendia o ensino da língua materna antes de qualquer outra língua e acreditava que antes de servir à comunicação, ela servia para representar o pensamento. Além disso, o autor considerava imprescindível o uso de manuais didáticos nas aulas de línguas e sugeria o trabalho com jogos cênicos e dramatizações.

Nesse contexto, Germain (1993) acentua que apesar da proposta de Comenius cotejar uma aquisição de pronúncia mediante a escuta e a imitação da pronúncia do professor, seu incentivo contribuiu com certa valorização do oral. Além disso, Martinez (2009) afirma que Comenius esboçou uma temática motivadora para o aprendiz mediante o uso de imagens como recurso didático.

### **3.2.3 – O Século XX**

No século XX, testemunham-se algumas concepções linguísticas – Tradicional, Estrutural, Sociointeracionista, e algumas modelos de aprendizagem – como a Behaviorista, a Gestalt e o Cognitivismo, que muito têm influenciado o ensino de línguas. No entanto, Sánchez (1997) defende um ensino de línguas não assente exclusivamente em aspectos linguísticos ou metodológicos, mas que tome o aprendiz como sujeito e objeto mais

importante da docência, sem se perder de vista a relação com as diversas áreas do conhecimento, tais como a sociolinguística, a psicologia entre outras.

O autor defende que uma teoria do ensino de idiomas deve resultar de um estudo reflexivo, coerente e sistemático. Essa teoria deve ainda ser explícita, consistente, globalizante, útil, aplicável e simples. Contudo, a simplicidade não é entendida pelo autor como simplificação, posto que esta, ou implica no entendimento errôneo de que a linguística equivale a ensino de línguas, ou implica no entendimento também errôneo de que existem métodos rápidos e fáceis.

Tendo em vista que outros elementos – como o professor, o aluno, as circunstâncias de aprendizagem, e os materiais utilizados participam do processo de ensino-aprendizagem, é ilusório pensar no método de ensino como solução para os complexos problemas do referido processo, haja vista que ele se configura apenas como um de seus componentes. Para Sánchez (1997), o método é um todo coerente no qual estão implicados o componente teórico, o conteúdo e as atividades.

Alguns autores versaram sobre o conceito de método e abordagem para o ensino de línguas. Entre eles, os mais expressivos são Richards & Rodgers (1998), e Anthony (1986). Para Anthony (1986) citado em Celce-Murcia (2001) e em Richards & Rodgers (1998), a abordagem para o ensino de língua é algo que reflete certo modelo ou paradigma de pesquisa, é o nível onde se especificam os pressupostos e as crenças sobre a língua e sua aprendizagem.

Conforme o autor, a abordagem é mais ampla que o método, e este por sua vez, se configura como um conjunto de procedimentos compatíveis com uma ou às vezes duas abordagens, sendo o nível em que se põe em prática a teoria, e na qual se tomam as decisões sobre as habilidades e os conteúdos que se ensina. Finalmente, a técnica concerne ao que realmente ocorre na aula, é o que se usa para conseguir um objetivo imediato, estando em um nível no qual se descrevem os procedimentos de ensino.

Richards & Rodgers (1998) ampliam a proposta de Anthony (1963) e detalham as teorias por trás da abordagem (teoria linguística e da aprendizagem), do planejamento (objetivos, seleção e organização do conteúdo, tipos de atividades, papel do aluno, papel do professor e materiais de ensino) e do procedimento<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Em espanhol: Enfoque-diseño-procedimiento.

Almeida Filho (1997) revisita as propostas desses autores estabelecendo um quadro comparativo no qual é possível cotejar sumariamente sua própria proposta em contraste com as dos citados autores.

| Categories e Subcategorias                         | Anthony  | Richards & Rodgers  | Almeida Filho   |
|--|--|---|---|
| 1- Objetivos das propostas                         | Esclarecer a confusão terminológica entre os termos: abordagem, método e técnica.          | Descrever e comparar métodos que por sua vez facilitarão a compreensão de desenvolvimentos recentes em metodologia. | Um modelo para compreendermos a constituição e funcionamento da grande operação de ensinar línguas. Permite análise do processo de ensinar e comparações entre processos. |
| 2- Níveis (hierarquias)                            | Hierárquico em três níveis: Abordagem-método-técnica.                                      | Hierárquico em dois níveis: (1) Método e (2) Abordagem-planejamento-procedimentos.                                  | Hierárquico em três níveis: (1) Abordagem (2) planejamento, materiais, método, avaliação (3) técnicas, recursos, instrumentos de ação                                     |
| 3- Fases (abrangências) e especificação dos níveis | Níveis sem fases (no plano horizontal)   | Segundo nível: três fases (abordagem; planejamento; procedimentos)  | Distinção entre quatro fases no segundo nível que constituem a abordagem: planejamento/ materiais/ método/ avaliação  |
| 4- Dinamismo                                       | Precário/ arcabouço estático   | Restrito/ arcabouço descritivo.   | Dinâmico (efeitos marcados: pró-ativo, retroalimentação, ruptura/configuração com outras forças).   |
| 5- Foco  | Terminológico  | Método de ensino.   | Processo de ensinar considerando outras forças incidentes, principalmente o aprender.   |
| 6- Conceito de Abordagem                           | Conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza da língua e do processo de ensino- | Construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias de aprender e da linguagem que fundamentam o que            | Força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos  |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | aprendizagem. É um ponto, ato de fê, filosofia, algo em que se acredita, mas não se pode comprovar necessariamente. | o professor faz nas salas em última instância. | e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula. |
|--|---|--|--|

Quadro III

Fonte: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de, 1997

Org.: JESUS, Manuela O. de

Enquanto Anthony (1986) centrou mais sua discussão na diferenciação terminológica entre Abordagem-Método-Técnica, Richards & Rodgers (1998) procuraram apresentar os elementos e subelementos que constituem o método, os quais eles têm descrito em termos de abordagem-planejamento-procedimento. Almeida Filho (1997), por sua vez, apresenta o processo de ensinar em interface com outras forças que incidem no processo de ensino-aprendizagem, prevendo a retroalimentação nesse processo e sua constante avaliação.

Tomando por base o exposto acima, apresentaremos os principais métodos e abordagens de ensino de línguas, explicitando suas principais características e verificando o lugar conferido à pronúncia nesses métodos e abordagens, desde a concepção mais gramatical (do método da Gramática e Tradução) até a Abordagem Comunicativa e aos métodos de menor implantação, como o silencioso, por exemplo.

### **3.3 – As Abordagens e Métodos de Ensino de Línguas: o lugar da pronúncia**

Ao longo dos anos e frente à complexidade que há no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, foram sendo pensadas diferentes abordagens e métodos de ensino com o intuito de trabalhar as diversas habilidades, de modo que se facultasse ao aprendiz a possibilidade de aprender outra(s) língua(s).

Entretanto, por vezes algumas dessas abordagens e métodos privilegiaram uma ou outra habilidade, deixando-se muitas vezes a pronúncia preterida. Nesse sentido, buscamos apresentar as principais características dos métodos de ensino de línguas, verificando como a pronúncia é trabalhada em cada uma delas.

#### **3.3.1 – O Método Tradicional ou de Gramática e Tradução**

No termos de Sánchez (1997), os elementos que caracterizam um método como gramatical ou de gramática e tradução são: domínio da gramática normativa, com aprendizagem de regras; elaboração de currículo sobre o eixo de uma descrição gramatical da língua; memorização de listas de vocabulário; tradução direta ou indireta; e uso da língua materna do aluno, sendo professor a autoridade na sala de aula.

De acordo com o autor, o problema não está em trabalhar a gramática em sala de aula, mas o que chama a atenção é o quanto ela está imperando em relação aos demais itens que também precisam ser trabalhados com os alunos. Celce-Murcia (2001) assevera que um ensino de línguas com ênfase nos elementos gramaticais inabilita os aprendizes a usarem a língua para se comunicar.

No entanto, isso não implica que não se deva contemplar o ensino da gramática, ao contrário, conforme Sánchez (1997), a gramática está presente em outras abordagens e métodos de ensino de línguas tais como o método direto e o método comunicativo, porém, o que muda não é a gramática, mas o fato dela aparecer com menos força para dar espaço a outros aspectos da língua que também merecem relevo, tais como os elementos orais.

Em classes nas quais se adota o método tradicional, os aspectos gramaticais e a língua escrita ocupam lugar superior em relação à língua falada, daí o valor atribuído aos glossários. Neste método, a concepção de aprendizagem concerne a um esforço mental por parte do aluno que deverá memorizar os itens gramaticais, bem como o maior número de vocabulário possível. Nesse sentido, não há uso efetivo da língua, e a pronúncia é desvalorizada.

Vale mencionar que o método tradicional ou de gramática e tradução não se deu sempre da mesma forma, ele passou por algumas mudanças ao longo dos séculos, mas sem que se percebesse de fato uma preocupação ou valorização da pronúncia – sempre trabalhada com vistas à ortoépia<sup>27</sup>. Dessa forma, as mudanças, sumarizadas por Sánchez (1997), estão mais no âmbito das regras gramaticais do que realmente do tratamento conferido à pronúncia.

Em uma breve síntese das referidas mudanças, o autor destaca no século XVI um ensino com manuais de gramática descritiva com exemplos ilustrativos das regras e anotações contrastivas de cunho filológico. Já no século XVII, ele aponta o uso de apêndices que traziam diálogos e vocabulários organizados por temas. E, finalmente, no século XVIII, havia a predominância da prática das regras gramaticais através de exercícios, temas ou textos para

---

<sup>27</sup> Trata da pronúncia “correta” das palavras.

tradução. Essa prática, segundo Sánchez (1997), se configura como forma de trabalho mais próxima e representativa do método gramatical praticado nos dias de hoje.

### 3.3.2 – O Método Direto

De acordo com Celce-Murcia (2001), o método direto surgiu como reação ao método anterior (gramática e tradução). Vale ressaltar que esse método foi impulsionado pelo Movimento da Reforma<sup>28</sup> no ensino de línguas, o qual passa a valorizar as habilidades orais, já que aspectos como a pronúncia, por exemplo, não recebiam atenção significativa. Somente a partir daí, deu-se importância ao ensino da forma falada de uma língua antes das demais habilidades. Foi nesse mesmo período que se pensou de fato a fonética aplicada ao ensino de línguas, elaborando-se o Alfabeto Fonético Internacional (AFI) com o fito de que os sons de qualquer língua pudessem ser transcritos.

Como é possível perceber, o método direto está embasado na fala e visa à boa pronúncia. Permite-se apenas o uso da língua alvo nas aulas, e a gramática e a cultura alvos são ensinadas indutivamente, pois, conforme Martinez (2009), o foco é fazer falar a língua e não falar da língua. Nesse contexto, o professor deve ser um falante nativo ou ter proficiência na língua alvo de aprendizagem.

É importante ressaltar que o método direto passou a ser conhecido mundialmente graças a atuação de Maximilian Berlitz e seus centros de línguas. Berlitz sistematizou a idealizada forma de ensinar língua estrangeira elaborada por Sauveur. Conforme Sánchez (1997), os manuais elaborados por Sauveur seguem as seguintes diretrizes: ênfase na língua oral; rejeição à tradução ou aos aspectos gramaticais; predominância da conversação, com uso de perguntas e respostas; e a presença de um professor nativo na língua alvo de aprendizagem.

Além disso, os alunos não devem comparar a língua alvo com a sua própria língua, nem trabalhar as palavras isoladamente, mas sempre no conjunto da frase (que apresentam geralmente uma fala mais cotidiana). Portanto, entende-se que no âmbito dos sons, um contexto de ensino onde se trabalhe com frases, inclui fenômenos como a junção ou *sandhi* – já que pode ocorrer ao se articular uma palavra seguida de outra em uma fala ininterrupta.

---

<sup>28</sup> Consistiu no empenho intelectual de profissionais de diversos países como Alemanha, França e Inglaterra, em promover o ensino da língua falada num contexto em que a escrita tinha a primazia. Conforme Richards & Rodgers (1997), com os reformistas se revitalizou a linguística como disciplina, a fonética surgiu como disciplina que abriu novas perspectivas no estudo de processos de fala. Além disso, nesse momento se fundou a Associação Fonética Internacional com o intuito de melhorar o ensino das línguas “modernas”.

No método Direto, as palavras se associam diretamente aos objetos que as representam, sobretudo, em sua forma fônica, todavia, mesmo que a oralidade ocupe posição central nesse método, a pronúncia é trabalhada quase que exclusivamente por repetição e imitação do professor.

Richards & Rodgers (1998), tal qual Sánchez (1997), apontam o método direto como um método intuitivo que se inspira na observação do que ocorre no processo de aquisição da língua materna. Esse método fez muito sucesso nos centros de ensino de Berlitz, mas encontrou seus limites a partir do momento em que passou a ser adotado em escolas públicas de ensino, já que o sucesso de sua aplicação depende tanto de um número pequeno de alunos em sala, quanto (e principalmente) de professores com nível linguístico próximo ao de uma falante nativo.

### **3.3.3 – O Método da Leitura**

Assim como o método direto surgiu em reação ao método da gramática e tradução, o método da leitura vem como reação aos problemas enfrentados na implementação do método direto, com ênfase notadamente ao fato dele requerer uma alta demanda por professores fluentes na língua alvo de aprendizagem, e por valorizar a língua oral, preterindo a habilidade da leitura.

Segundo Celce-Murcia (2001), nesse método prioriza-se a leitura ensinando-se apenas a gramática necessária para a leitura de textos. O vocabulário, por seu turno, é inicialmente controlado e expandido com o tempo, e a tradução é bastante utilizada. O professor não precisa ter proficiência oral na língua alvo.

Um diferencial deste método em relação à abordagem tradicional é o fato de sua tipologia textual ser diversificada envolvendo, além dos textos literários, os textos científicos, expositivos, ensaios, discursos. Um dos principais objetivos com o método da leitura é o treinamento de habilidades de compreensão de textos a partir de técnicas específicas. A tradução continua sendo uma importante atividade e a pronúncia não recebe muita atenção, sendo trabalhada apenas visando a pronúncia de um falante nativo.

### 3.3.4 – A Abordagem Estrutural

Diferente da concepção tradicional de ensino de línguas – que privilegiava mais a língua escrita, na abordagem estrutural a prioridade recai sobre a língua oral. Com base nesta abordagem ensina-se primeiro a compreensão oral, em seguida, a expressão oral para a partir daí, trabalhar-se a compreensão e a expressão escrita. Essa distribuição intentava que os alunos aprendessem a língua alvo da mesma forma que adquiriam a língua materna.

Em três países diferentes (Estados Unidos, Inglaterra e França), elaborou-se métodos de ensino de línguas (áudio-oral, situacional e SGAV, respectivamente) não necessariamente destoantes entre si, especialmente se levarmos em consideração que todos são de base estrutural. Nessa abordagem não se leva o nível semântico em consideração e a cultura da língua alvo é apresentada através de ilustrações e diálogos que refletem situações cotidianas (principalmente no método situacional).

A concepção de aprendizagem, por sua vez, é a de que aprender uma língua é adquirir hábitos, já que o ensino é visto como manipulação de comportamentos, como um treinamento ao qual o aluno terá que se submeter. O professor, por sua vez, treina esses aprendizes e segue rigorosamente o livro didático, sendo a figura da autoridade na sala de aula.

Procura-se prevenir a formação de hábitos errados, trabalhando-se a língua alvo em contraste com a língua do aluno (métodos áudio-oral e SGAV, sobretudo). A memorização ainda ocupa lugar privilegiado e as repetições são usadas com o intuito de treinar a pronúncia e a entonação. Quando a gramática é ensinada, o é apenas de forma indutiva.

#### A – O Método Audiolingual ou Áudio-oral

É um método de características estruturais que surgiu nos Estados Unidos a partir do Programa para a Formação Especializada do Exército (The ASTP – The Army Specialized Training Program), no período em que o país vivia o contexto da segunda guerra mundial. Devido a essa guerra, o governo estadunidense sentiu a necessidade de formar soldados falantes de outras línguas.

Não havia muito tempo para um curso tradicional de ensino de línguas voltado para a aprendizagem de regras e frases bem construídas em detrimento do uso de materiais concretos com vocabulário de uso corrente e que auxiliassem na aprendizagem da pronúncia mais próxima a dos falantes nativos da língua alvo de aprendizagem. Assim, com base nos

trabalhos de Bloomfield, Bloch e Trager, Fries, criou-se um método de curto prazo mais eficaz de ensino de línguas.

O método audiolingual centra-se no ensino da habilidade oral. A mímica, a memorização e a repetição são práticas frequentes nesse método, além do ensino da gramática e do vocabulário. Nesse método, o professor é visto com um treinador que deve reforçar as respostas corretas dos alunos. Dessa forma, fica evidente a influência do Behaviorismo (de Skinner) e das concepções teóricas estruturalistas de Bloomfield norteadas por uma perspectiva comportamentalista e mecanicista.

No que tange ao trabalho com a oralidade faz-se uso de gravadores e laboratórios de línguas, bem como uso de imagens de bocas para mostrar a posição dos lábios e da língua na articulação de dados sons – selecionados com base no contraste entre a língua alvo e a estrangeira. Segundo Richards & Rodgers (1998), a análise contrastiva das línguas permitia prever e tratar, por meio de materiais de ensino específicos e cuidadosamente elaborados, os problemas de interferência em potencial.

Segundo Celce-Murcia (2001) a pronúncia é enfatizada desde o início, sendo trabalhada sistematicamente através de intensivos exercícios de repetição oral das estruturas básicas da oração, porém, a repetição e a memorização de palavras e enunciados descontextualizados, tornam o aprendizado, a partir do método áudio-oral, cansativo.

Mesmo utilizando-se diálogos da vida cotidiana, as atividades ainda eram cansativas, pois as réplicas desses diálogos eram construídas a partir de uma estrutura-base chamada de *pattern*<sup>29</sup>. Tais réplicas serviam de modelo para exercícios de transformação e substituição conhecidos como *pattern drills*<sup>30</sup>. Esses exercícios eram adotados como forma de, a partir do processo de generalização e discriminação, permitir-se ao aluno chegar às regras da língua.

Isso corrobora o pensamento de Sánchez (1997) para quem, numa perspectiva audiolingualista, adquire-se a língua mediante a repetição de estruturas por meio de exercícios de substituição de elementos, com a troca repetitiva de estruturas de acordo com alguns estímulos linguísticos, ou ainda a partir da repetição de frases ouvidas. A ideia norteadora do método é a de que a prática (a formação de hábitos/repetição) leva à perfeição.

Daí, a formação de hábitos a partir da repetição de comportamentos e a proibição do uso da língua escrita (no início da aprendizagem) e da tradução, como forma de evitar

---

<sup>29</sup> Traduzindo para o português, temos um equivalente em modelo ou padrão.

<sup>30</sup> Traduzindo para o português, temos um equivalente em modelo de exercícios.

possíveis erros decorrentes da influência da língua materna. Entre as habilidades linguísticas, deve ser trabalhada a audição em primeiro plano, para então trabalhar-se a pronúncia, a leitura e finalmente a escrita.

De acordo com Richards & Rodgers (1998), uma vez que normalmente os linguistas descreviam as línguas começando pelo nível fonológico, se assumia que esta era a sequência adequada para o ensino-aprendizagem de uma dada língua estrangeira. Por isso, inicialmente deve-se centrar mais nas estruturas fonológicas do que no domínio vocabular, por exemplo.

### B – O Método Situacional

Foi desenvolvido por alguns estudiosos britânicos, como Harold Palmer e Hornby, com a intenção de obter-se uma base mais científica (que não havia no método direto) para um método situacional de ensino de inglês. Esse é o método para o qual as estruturas só fazem sentido se em seu treinamento elas forem relacionadas às situações em que são utilizadas. Na prática, esse método se assemelha ao anterior pelo fato de ambos partilharem das mesmas concepções linguísticas e de ensino, respectivamente, estruturalista e behaviorista.

Além disso, se faz uso de elementos visuais, bem como se adota livros de textos nas aulas de língua. A associação entre a imagem e o som, e o trabalho com narrativas e diálogos é feita, conforme Totis (1991) *apud* Matoso Silveira (1999), a fim de garantir um contexto significativo para a prática de estruturas linguísticas.

Também se usam no método situacional tabelas de substituição para o ensino de gramática – cujas estruturas são, consoante Celce-Murcia (2001), sempre ensinadas partindo-se das mais simples para as mais complexas. Nesse método, o vocabulário assume importância fundamental, visto que a leitura de textos na língua alvo de aprendizagem é uma das suas principais metas.

É importante ressaltar que a língua alvo deve ser usada na sala de aula e que a oralidade deve ser trabalhada antes de se apresentar a escrita aos alunos. Porém, diferente do método áudio-oral estadunidense, no método situacional inglês, leva-se em consideração a situação (ou o mínimo de contexto) e evita-se a análise contrastiva e a repetição mecânica. Todavia, não significa que a repetição não ocorra, mas que ela apenas deixa de ser a principal forma de trabalhar os conteúdos.

No plano sonoro, mesmo não se defendendo a repetição mecânica, a pronúncia da língua alvo de aprendizagem ainda é trabalhada mediante repetição de enunciados, e também

a partir da imitação do professor – que é a autoridade na sala e o modelo para os alunos. Nesse sentido, não há muitas mudanças nesse método em termos do ensino da pronúncia, em comparação com os anteriores, já que o aluno deve memorizar a pronúncia e repeti-la copiando/imitando a *performance* do professor.

### C – O Método Estruturo-Global-Audiovisual (SGAV)

Com a projeção internacional adquirida pela língua inglesa, no pós segunda guerra mundial, o governo francês vê-se frente a necessidade de criar uma comissão encarregada de estabelecer novas bases, sobretudo vocabulares, para o “Cours de Français Élémentaire”. A nova metodologia do método SGAV surge a partir dos anos 50 com o trabalho conjunto de Paul Rivenc, em Saint Cloud (na França) e a equipe de Petar Guberina, em Zagreb (na Iugoslávia – atual Croácia) e segue nos anos 60 com a entrada da equipe de Raymond Renard, da Bélgica neste projeto.

Desse trabalho conjunto surge, de acordo com Matoso Silveira (1999), o primeiro curso baseado nas diretrizes do SGAV – o *Voix et Images de France*. Entre as rreferidas diretrizes, prevê-se o desenvolvimento das quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – entretanto, a prioridade recai sobre a língua falada em detrimento da leitura e da escrita.

Assim como os métodos anteriores, o situacional está calcado numa teoria linguística de cunho estrutural, porém, ao contrário do audiolingualismo e do método situacional, o SGAV tem sua concepção de ensino baseada na Gestalt, cujo conceito básico é o *insight* e conforme a qual a aprendizagem se dá por meio da reorganização do mundo perceptual ou psicológico do aluno, suas percepções e intuições.

Na aprendizagem há uma percepção global da língua, ou seja, os elementos auditivos e visuais são percebidos e em seguida filtrados pelo cérebro proporcionando os citados *insights* ao aluno. Em comparação com os métodos anteriores, o SGAV é menos limitado, pois busca, como dissemos, trabalhar tanto materiais que envolvam elementos visuais (atrelados às situações/contextos) quanto materiais auditivos.

Nesse contexto, treina-se o ouvido para captar os novos sons, visto que, segundo Sánchez (1997), ele estava habituado a captar apenas os sons da língua materna. Além do reconhecimento dos sons da língua alvo, é necessário reeducar o ouvido e o aparelho fonador para a articulação de sons muitas vezes inexistentes na língua materna do aprendiz.

A aprendizagem do sistema sonoro deve ser, conforme o autor, progressiva e levar em conta os aspectos contrastivos com a língua materna do aluno, a fim de que este possa superar mais facilmente resistências psicofisiológicas que possam existir. Sánchez (1997) afirma ainda que o professor do método SGAV deve estar atento à realização sonora dos aprendizes e monitorá-la a fim de que se corrijam os erros de pronúncia que venham a ocorrer.

Ele deve apontar aos alunos o acento, a velocidade da fala, e o ritmo, sempre corrigindo os erros, pois, acredita-se que esses elementos contribuem para o desenvolvimento da pronúncia, e que só se alcança a perfeição mediante audição-repetição-repetição da forma considerada correta. Assim, percebe-se que a repetição é a forma mais comum de trabalho no SGAV, sobretudo, com a pronúncia.

### **3.3.5 – A Abordagem Cognitiva**

Algumas mudanças significativas no cenário científico durante as décadas de 60 e 70 contribuíram para colocar o aprendiz no centro do processo de ensino. Entre essas mudanças podemos citar as contribuições de Piaget – e suas considerações acerca dos aspectos cognitivos, bem como Carl Rogers – que leva em consideração a dimensão afetiva como imprescindível no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem cognitiva, segundo Celce-Murcia (2001), surgiu como reação ao behaviorismo difundido pelos métodos de cunho estrutural (áudio-oral, situacional e SGAV). Ela se caracteriza por contemplar a língua como aquisição, internalização e organização contínua de suas regras pelos indivíduos – que são responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Na abordagem cognitiva, a leitura e a escrita são habilidades igualmente importantes em relação às habilidades de escuta e fala. Assim, os conteúdos gramaticais podem ser trabalhados, mas não são o foco principal na aula. Ao professor cabe adotar procedimentos significativos que auxiliem o aluno em sua aprendizagem, porém, ele tem a obrigação de ser proficiente na língua alvo.

Diferentemente dos métodos anteriores, a pronúncia não precisa ser perfeita na abordagem cognitiva, mas sempre pode ser melhorada, pois, consoante Celce-Murcia (2001), a perfeição em termos de pronúncia é irrealizável, uma vez que o erro entendido como

inevitável é ao mesmo tempo parte integrante da aprendizagem. Por excelência, a abordagem cognitiva não se configura como tal, mas, os estudos com base nos aspectos cognitivos, assim como o método nocional-funcional, impulsionaram a projeção da abordagem comunicativa, haja visto seus fundamentos advirem de teorias linguísticas pragmáticas.

### **3.3.6 – O Método Nocional-Funcional**

O método nocional-funcional assume todas as características da abordagem comunicativa, sendo muitas vezes confundido com ela. Como foi explicitado anteriormente, ele e a abordagem cognitiva ajudaram a impulsionar/projetar a abordagem comunicativa. A ênfase desse método recai sobre os aspectos funcionais dos enunciados linguísticos, ou seja, diferente dos métodos de base estrutural, privilegia-se as funções comunicativas que se pretende desenvolver. Isto só é possível se levarmos em consideração os fatores linguísticos, mas também os extralinguísticos, como a cultura – visto que ainda que externos à mensagem, esses fatores não são exteriores ao processo comunicativo.

Sánchez (1997) ressalta a importância da contextualização no ensino de línguas e nos manuais usados no ensino-aprendizagem. Para ele, é preciso enquadrar a língua em situações comunicativas autênticas que por natureza não de ser funcionais, já que a função primeira e última da linguagem é facilitar a comunicação entre os falantes. Ainda conforme o autor parte-se das situações comunicativas e delas se extraem os elementos linguísticos que as integram, e não o oposto – como queriam outros métodos.

No Brasil, o Instituto de Idiomas Yázigi foi a primeira escola de inglês cujo programa é funcional. As principais características desse programa, e que coincidem com as características do método nocional-funcional, são: conteúdos trabalhados em formas de funções; o trabalho com as quatro habilidades – mediante leitura de textos autênticos<sup>31</sup> e de tipologia textual variada; o ensino da gramática de modo sistemático, mas com atividades significativas e contextualizadas.

Outra característica do método funcional é o ensino-aprendizagem cooperativo, visto que se prima pela interação, além disso, no plano sonoro Souza (2009) assevera que a perspectiva de ensino da pronúncia se modifica, pois o objetivo não é mais atingir uma pronúncia perfeita ou igual a de um falante nativo, mas trabalhar, sobretudo, os traços

---

<sup>31</sup> Materiais de qualquer natureza veiculados socialmente.

suprasegmentais, por entender-se que eles são os responsáveis pela inteligibilidade de falantes não nativos.

Com o entendimento de que o ensino-aprendizagem deve contemplar situações comunicativas reais, já não é possível trabalhar estritamente no plano formal ou apenas prestigiar-se a realização sonora de indivíduos de alta escolaridade, uma vez que em contextos mais próximos da realidade, o aprendiz irá se defrontar com diversas realizações sonoras que podem denotar um uso regional ou mais coloquial, ou ainda, de falantes menos escolarizados.

Cagliari (1978) *apud* Souza (2009) postula que ensinar uma pronúncia adequada, seja ela falada ou lida, é tornar o aluno consciente das posturas fonéticas que ele deve ter para articular corretamente os sons. Para tanto, é necessário que o professor seja proficiente na língua alvo, senão, corre o risco de levar o aluno a internalizar formas erradas. Por outro lado, como a abordagem comunicativa e seu método de ensino concebem o aprendiz como um ser ativo, ele também passa a ser responsável pelo desenvolvimento de uma boa pronúncia na língua alvo.

Ao professor caberá, nesse sentido, a orientação para que os alunos percebam os sons da língua que desejam aprender, bem como produzam aqueles que porventura venham a não existir em sua língua materna. Ainda consoante Cagliari (1978) a aquisição de uma boa pronúncia pode ser alcançada mediante um treinamento fonético de produção (*performance*) e de reconhecimento (*ear-training*) dos sons da língua alvo, pois, há uma tendência por parte do aprendiz de transportar na aprendizagem de outra língua os hábitos linguísticos da sua própria.

Ao cotejar a situação da oralidade no ensino de línguas, Martinez (2009) identifica que a língua oral foi aos poucos ocupando um espaço privilegiado no ensino de línguas estrangeiras. Antes, ela era utilizada com o intuito de evidenciar as marcas de distanciamento com relação à norma, agora, uma nova perspectiva surge e com ela o entendimento de que um ensino prescritivo já não atende às demandas atuais, sendo necessário proporcionar uma aprendizagem significativa para o aprendiz.

O autor apresenta algumas orientações que podem nortear o professor que busque desenvolver em sala de aula uma aprendizagem significativa para seus alunos. Uma delas seria tratar o oral e o escrito numa relação de complementaridade e não mais no âmbito das diferenças. Outra orientação seria levar em consideração a criatividade e a capacidade dos alunos de produzir enunciados.

De acordo com Sánchez (1997), o método nocional-funcional se configura como um método anterior ao método comunicativo – que surgiu em consequência das diversas dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas em desenvolver e pôr em prática os princípios e materiais apresentados nos Threshold Level nos programas nocional-funcionais. Nesse sentido, testemunhou-se o fracasso desses programas e o desenvolvimento de atividades mais adequadas dentro do que se denominou metodologia comunicativa.

### 3.3.7 – A Abordagem Comunicativa

De acordo com Richards e Rogers (1998), as origens do ensino comunicativo estão nas mudanças ocorridas no ensino de línguas na Grã-Bretanha a partir do final dos anos sessenta, pois lá, o método vigente até então – o situacional – não satisfazia mais as necessidades de comunicação em outras línguas. Desse modo, levando em consideração os aspectos sociais, Hymes propõe o conceito de competência comunicativa<sup>32</sup> – conforme a qual se domina os níveis de registros e usos adequando a forma de falar às situações e contextos sociais.

Ainda segundo os autores, o objetivo dessa abordagem é desenvolver a competência comunicativa no aprendiz, bem como desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, a partir da interdependência entre língua e comunicação. Para eles, entre os diversos tipos de propósitos comunicativos, dois são essenciais a todos eles: a intenção e a reação a essa intenção.

Além desses aspectos, um ponto que acelerou a mudança de perspectiva de trabalho com línguas estrangeiras foi a demanda pelo ensino das línguas do mercado comum europeu e do conselho da Europa aos adultos, pois à época, a Europa vivia um contexto de interdependência entre os seus países que culminou em crescentes contatos profissionais. Portanto, era imperativo aprender a língua do(s) outro(s).

Uma das ações realizadas pelo conselho da Europa para tentar desenvolver métodos que atendessem às necessidades vigentes foi criar a *Associação Internacional de Linguística Aplicada*. Além disso, em 1971, um grupo de pesquisadores se reuniu e dessas discussões obteve-se, em 1972, um documento preliminar elaborado por D. A. Wilkins no qual ele descreve o que é essencial à língua através de conceitos tradicionais de gramática e de vocabulário, bem como descreve dois tipos de significados que subjazem nos usos

---

<sup>32</sup> Capacidade de interagir em diferentes situações de interação.

comunicativos da língua: as *categorias nocionais* (como tempo, frequência, lugar etc) e as categorias de *função comunicativa* (pedir, oferecer, recusar etc).

Martinez (2009), conceitua “noção” como categoria de decupagem do real, sendo variável segundo os grupos humanos, o que significa que se traduz diferentemente nas várias línguas. A “função”, por sua vez, é conceituada pelo autor, partindo de uma citação de Galisson e Coste (1976), como uma operação que a linguagem realiza e permite realizar por sua operacionalização em uma práxis relacional com os outros e com o mundo.

O trabalho resultante das discussões e pesquisas tanto de Wilkins quanto de outros pesquisadores como Van Ek, por exemplo, é a publicação do curso de língua inglesa como língua estrangeira para adultos – o Threshold Level<sup>33</sup>, que conforme Van Ek (1975) *apud* Martinez (2009) corresponde ao programa comunicativo de nível mínimo/ básico definido para o inglês segundo diretrizes europeias.

O surgimento da *teoria dos atos de fala*, de Austin e da *teoria conversacional* de Searle, também contribuiu com as mudanças de perspectiva pedagógica que ocorriam na Europa. O centro da preocupação passou a ser o uso adequado das línguas (estrangeiras) em situações reais. E é nesse contexto que nasce a Abordagem Comunicativa. Os conteúdos dos cursos de ensino de línguas não priorizam mais os itens gramaticais, agora eles buscam trabalhar seus conteúdos com vistas ao uso do dia-a-dia.

A abordagem comunicativa concebe a língua no seio das interações sociais. No processo de interação, agimos para entendermos e para nos fazermos entender, contudo, uma interação eficaz do ponto de vista da abordagem comunicativa, só se concretiza quando desenvolvemos a competência comunicativa.

Em termos de pronúncia, não se espera que ela seja perfeita, mas que através de um trabalho de prática oral, o aluno consiga torná-la compreensível, ou seja, não se busca a perfeição como pretendiam os métodos de cunho estrutural, por exemplo. Nesse sentido, o ensino da pronúncia da variedade brasileira, por exemplo, pautado na abordagem comunicativa, não pode contemplar apenas uma variante dessa língua, pois se assim o for, não se contemplaria a riqueza de realizações que só se manifestam em situações reais de uso.

Em termos didático-pedagógicos, o professor é mediador no processo de interação entre ele e os alunos e entre os próprios aprendizes, que são nessa abordagem o centro da aprendizagem. Essa interação pode ser promovida através de trabalhos em grupo, em duplas e

---

<sup>33</sup> Traduzindo teríamos o equivalente em português como nível do Limiar.

a partir de contextos de perguntas e respostas com o próprio professor. Além disso, o material didático utilizado não será rigidamente seguido, assumindo uma função de apoio, de recurso.

Celce-Murcia (2001), afirma que o material utilizado em sala deve ser frequentemente autêntico para que reflita as demandas e situações da vida real. Isso corrobora a afirmação de Richards & Rodgers (1998), para quem as tarefas devem ser selecionadas de acordo com o grau em que se consegue que os alunos usem a língua de maneira significativa e real, pois a prática é o melhor meio de desenvolver habilidades comunicativas.

A abordagem comunicativa recebeu forte influência da pragmática, esse novo paradigma se assenta em certos pilares que muito ajudam na compreensão dessa abordagem. Entre eles Sánchez (1997) aponta: o estudo globalizado da linguagem (no âmbito do contexto), e a linguagem concebida como meio que propicia a comunicação interpessoal como real (e não como ideal), e com funções comunicativas bem determinadas.

Quando se trata de abordagem comunicativa é necessário, no ensino de línguas, definir previamente os campos semânticos sobre o que versará a comunicação, em quais situações a comunicação se desenvolverá, quais funções se deve realizar, e quais serão os registros linguísticos para tais funções.

No plano sonoro, Sánchez (1997) assevera que é necessário identificar os elementos fonéticos que exigem o uso oral da língua em um contexto comunicativo, identificando os sons dentro da cadeia falada tanto na compreensão oral quanto na produção. Além disso, o autor afirma que também é importante comparar a língua materna do aprendiz com a língua alvo de aprendizagem, a fim de que se possa identificar possíveis problemas fonéticos.

Na abordagem comunicativa, trabalha-se todas as habilidades linguísticas, porém, a ênfase recai sobre a aprendizagem da língua oral. A adoção, em sala de aula, de atividades interativas e de materiais variados e de diferentes âmbitos ajuda a proporcionar ao aprendiz a representação de uma comunicação real e concreta, diferentemente do uso de materiais ideais adotados no método áudio-oral, por exemplo.

De acordo com Sánchez (1997), a abordagem comunicativa se diferencia dos demais por não apresentar restrições ou proibições de qualquer natureza. O que esse método especifica, diz o autor, é o predomínio da finalidade última da linguagem: a concentração na mensagem, e a transmissão do conteúdo relevante para o interlocutor.

Após a exposição dos principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, construímos um quadro-síntese, no qual é possível visualizar de maneira mais didática as características gerais dessas abordagens e métodos e como a pronúncia é concebida neles.

| <b>Abordagem/<br/>Método</b>           | <b>Características Gerais</b>  | <b>A pronúncia</b>  |
|--|--|---|
| Tradicional ou da gramática e tradução | <ul style="list-style-type: none"> <li>- predomínio da gramática normativa;</li> <li>- aprendizagem de regras;</li> <li>- descrição gramatical da língua;</li> <li>- memorização de listas de vocabulário;</li> <li>- tradução;</li> <li>- uso da língua materna;</li> <li>- professor é a autoridade.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- é trabalhada com vistas à ortoépia;</li> <li>- é treinada para que o aprendiz possa, a partir da imitação da fala do professor, articular os sons da língua alvo da forma mais próxima possível de um falante nativo.</li> </ul>   |
| Método Direto                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ênfase na língua oral;</li> <li>- rejeição à tradução ou aos aspectos gramaticais;</li> <li>- predominância da conversação;</li> <li>- professor é nativo na língua alvo de aprendizagem.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- é trabalhada com auxílio visual (objetos);</li> <li>- há repetição e imitação do professor para se chegar a uma pronúncia ideal.</li> </ul>  |
| Método da Leitura                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- prioriza-se a leitura;</li> <li>- ensina-se apenas a gramática necessária para a leitura de textos;</li> <li>- O vocabulário é inicialmente controlado e expandido com o tempo;</li> <li>- a tradução é bastante utilizada.</li> <li>- o professor não precisa ser proficiente na língua alvo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalhada apenas para que esteja conforme a pronúncia de um falante nativo.</li> </ul>  |
| Abordagem Estrutural                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- prioriza a compreensão oral;</li> <li>- cultura da língua alvo é apresentada através de ilustrações e diálogos que refletem situações cotidianas;</li> <li>- aprender uma língua é adquirir hábitos;</li> <li>- o professor treina o aluno e segue rigorosamente o livro didático.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- é treinada a partir de repetições e consequente memorização, com vistas a uma realização perfeita.</li> </ul>  |
| Método Áudio-oral                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- surgiu nos Estados Unidos no ASTP;</li> <li>- método de ensino de língua de curto prazo;</li> <li>- ensino da habilidade oral, onde escrita e a tradução são proibidas;</li> <li>- uso de mímica, memorização e repetição;</li> <li>- ensina-se gramática e vocabulário;</li> <li>- o professor é um treinador que reforça as respostas corretas dos alunos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- é trabalhada sistematicamente através de intensivos exercícios de repetição oral e memorização para se chegar à perfeição,</li> <li>- para trabalhá-la, usam-se: gravadores, laboratórios de línguas e imagens de bocas para mostrar a posição dos lábios e da língua na articulação de dados sons,</li> </ul> |

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| Método Situacional      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolvido por alguns estudiosos britânicos;</li> <li>- treinamento de estruturas relacionadas às situações;</li> <li>- uso de elementos visuais, tabelas de substituição para o ensino de gramática, e livros de textos;</li> <li>- importância do vocabulário, principalmente para a leitura de textos;</li> <li>- trabalho com a oralidade antes da escrita.</li> <li>- o professor é a autoridade na sala de aula.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- para aprendê-la, o aluno deve memorizá-la e repeti-la, copiando/imitando a performance do professor.</li> </ul>  |
| Método SGAV             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolvido principalmente por franceses;</li> <li>- prevê o desenvolvimento das quatro habilidades;</li> <li>- aprendizagem é uma percepção global da língua;</li> <li>- uso de elementos auditivos e visuais;</li> <li>- o professor é treinador, previne hábitos errados e corrige os erros.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- treina-se o ouvido do aluno para captar os novos sons;</li> <li>- reeduca-se o aparelho fonador para a articulação de sons muitas vezes inexistentes na língua materna do aprendiz;</li> <li>- a aprendizagem é monitorada com o intuito de corrigir erros de pronúncia;</li> <li>- aponta-se aos alunos o acento, a velocidade da fala, e o ritmo, sempre corrigindo os erros.</li> </ul> |
| Abordagem Cognitiva     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalham-se as quatro habilidades;</li> <li>- gramática não é o foco;</li> <li>- o erro é inevitável, mas parte integrante da aprendizagem;</li> <li>- leva-se o aspecto afetivo em consideração ;</li> <li>- o professor deve ser proficiente na língua alvo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- não precisa ser perfeita, mas sempre pode ser melhorada;</li> </ul>  |
| Método Nocial-Funcional | <ul style="list-style-type: none"> <li>- além de partilhar das características da abordagem comunicativa, esse método se distingue dela por enfatizar os aspectos funcionais dos enunciados linguísticos;</li> <li>- leva em consideração os fatores linguísticos e os extralinguísticos;</li> <li>- ensino-aprendizagem cooperativo;</li> <li>- o professor é mediador no processo de interação entre ele e os alunos e entre os próprios aprendizes.</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- o objetivo não é mais atingir uma pronúncia perfeita ou igual a de um falante nativo, mas trabalhar, sobretudo, os traços suprasegmentais, por acreditar que eles são os responsáveis pela inteligibilidade de falantes não nativos;</li> </ul>  |
| Abordagem Comunicativa  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- visa a desenvolver a competência comunicativa no aprendiz;</li> <li>- ensino das quatro habilidades linguísticas;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- não se espera que seja perfeita, mas, compreensível;</li> </ul>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- interdependência entre língua e comunicação;</li> <li>- publicação do Threshold Level;</li> <li>- preocupação com o uso adequado das línguas em situações reais de comunicação;</li> <li>- não se priorizam os itens gramaticais;</li> <li>- concebe-se a língua no seio das interações sociais;</li> <li>- usam-se materiais autênticos;</li> <li>- o professor é mediador no processo de interação entre ele e os alunos e entre os próprios aprendizes.</li> </ul> |  |
|--|--|--|

Quadro IV

Org.: JESUS, Manuela O. de

Cada uma das abordagens e métodos aqui mencionados tratou o componente oral de maneira bem particular, às vezes em reação à abordagem ou método anterior, outras vezes, na tentativa de propor um modo mais eficaz de se trabalhar com a pronúncia, ou ainda, visando apenas à boa leitura dos textos literários dos escritores clássicos.

Contudo, entre todas elas a Abordagem Comunicativa se revelou, devido ao seu caráter multidisciplinar e ao trabalho com as situações reais de uso, como o método que hoje melhor atende às necessidades comunicativas de professores e alunos quando se trata do ensino-aprendizagem de línguas<sup>34</sup>.

Frente ao tímido relevo atribuído à pronúncia nos métodos e abordagens de ensino de línguas, torna-se imperativo o trabalho com base em uma abordagem que vise a experiências comunicativas válidas, no bojo de uma língua empírica, para os aprendizes.

No Brasil, país no qual encontramos, em termos de pronúncia, uma complexa situação em que a aprendizagem, por meio da interação, traz à baila a ampla diversidade de realizações sonoras presentes no país, defrontamo-nos com o questionamento de qual pronúncia ensinar e qual tratamento dispensar às vogais orais pré-tônicas do sistema vocálico do PB, num quadro de diversidade apresentado por Nascentes já no século XX.

---

<sup>34</sup> Resguardadas as devidas críticas, uma vez que não um método perfeito.

**“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.”**

*Boaventura de Souza Santos*

## CAPÍTULO IV – AS VOGAIS ORAIS PRÉ-TÔNICAS DO PB: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA PRONÚNCIA

### 4.1 – Preliminares

Neste capítulo, procedemos à elaboração de uma proposta de ensino da pronúncia das vogais orais pré-tônicas do PB à luz da abordagem comunicativa, porém, sem perder de vista que o trabalho com os fonemas vocálicos não passa ao largo da questão acentual. Nesse contexto, cotejamos duas posições que tratam dos sons vocálicos do PB sob perspectivas distintas – uma pelo viés da tonicidade, proposta por Silva (1999), e outra, com base em Silveira (1986, 2008), pelo viés da intensidade.

As diferenças entre os estudos contemplados se evidenciam inclusive na escolha do alfabeto fonético. Silva (1999) adota para suas transcrições o Alfabeto Fonético Internacional (AFI), enquanto Silveira (1986, 2008) adota o Alfabeto da Convenção Brasil-Portugal (CBP). Nesse sentido, dadas as diferenças apresentadas pelas autoras, optamos por marcar as transcrições da primeira com o AFI e os da última com o CBP. Nos demais casos, adotamos o Alfabeto Internacional, haja vista ser amplamente divulgado e utilizado em dicionários, gramáticas, livros didáticos, e manuais de fonética produzidos em âmbito nacional e internacional.

### 4.2 – A Questão Acentual

No sistema fonológico da língua portuguesa, há dois tipos de funções produtivas de signos:

a) *por oposição exclusiva*: ocorre na posição marginal inicial absoluta ( $M_{ia}$ ) da sílaba. A sílaba fonológica assim se organiza, segundo Silveira (1986):

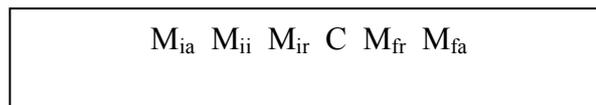


Figura 1 Sintaxe da sílaba fonológica<sup>35</sup>

<sup>35</sup>  $M_{ia}$ : Marginal inicial absoluta;  $M_{ii}$ : Marginal inicial intermediária;  $M_{ir}$ : Marginal inicial relativa; C: Central silábica;  $M_{fr}$ : Marginal final relativa e  $M_{fa}$ : Marginal final absoluta.

Nesse sentido, na oposição b/d da sequência fonológica /báta/, /dáta/, há, na posição M<sub>ia</sub>, um traço distintivo de signos pela mudança do ponto de articulação bilabial /p/ para o ponto alveolar-dental /d/. Na descrição por oposição exclusiva ou relação paradigmática, a língua portuguesa organiza-se por 33 fonemas.

b) *por oposição contrastiva*: ocorre pelo contraste do acento tônico<sup>36</sup> entre pares, em nível sintagmático, como “cara” – /kára/, “cará” – /kará/.

Nossa proposta de ensino da pronúncia do Português Brasileiro passa inevitavelmente pela questão do acento, tendo em vista que selecionamos, dentre os 33 fonemas da língua portuguesa, as vogais orais pré-tônicas, /a, I, U/, cuja marca acentual se evidencia na própria designação “pré-tônica”, ainda que os especialistas da área atribuam a esses fonemas vocálicos tratamentos teóricos distintos.

Dada a produtividade do acento vocálico na língua portuguesa e os diferentes tratamentos teóricos, pelos quais ele é descrito, selecionamos dois estudos representativos das escolas europeia e norte-americana, com o objetivo de melhor fundamentar o arcabouço teórico que dá suporte à elaboração de uma de aula sobre pronúncia, proposto no item 4.4 deste capítulo.

#### 4.2.1 – Os Valores Acentuais ou Graus de Força

Silva (1999) concebe o acento segundo a proposta de Mattoso Câmara (1970), que sugere o uso do valor acentual 3 para a sílaba tônica, o valor 1 para a pré-tônica, e o valor 0 para as sílabas pós-tônicas (finais ou não finais). Estabelece ainda o valor acentual 2, que ocorre pela juntura externa, isto é, quando a sequência de duas palavras é pronunciada como um só grupo de força. Por exemplo:

“Célebre” + “Idade” (2 palavras distintas)

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | É | L | E | B | R | E | + | I | D | A | D | E |
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3 | 0 | 0 |   |   |   |   |   | 1 | 3 | 0 |   |   |

<sup>36</sup> Terminologia clássica para o acento, que se manteve pela via da gramática do uso padrão de tradição grega.

Como grupo de força (com juntura externa):

C E L E B R I D A D E  
 | | | | |  
 2 1 1 3 0

Por seu turno, Silveira (1986, 2008), no domínio fonológico, utiliza o termo *acentema*, proposto por Paul Garde (1965), para designar a função contrastiva. A autora classifica a variabilidade acentual em 4 graus de força, que dependem das bases articatórias<sup>37</sup> do português falado no Brasil, a saber:

Grau 4: vogais acentuadas tônicas produzidas com maior força de expulsão da corrente de ar, o que provoca, acusticamente, um efeito de maior intensidade;

Ex.: /káza/

Grau 3: vogais acentuadas não tônicas produzidas com grande força de expulsão da corrente de ar, porém, sem contrastar a sílaba tônica das átonas fonológicas.

Há quatro causas de atualização da vogal grau 3 (acentuada não tônica):

1) *Causas fonéticas*: decorrem do acréscimo de elementos às bases articatórias que apresentam dificuldades para a sua produção com uma baixa força na corrente de ar expelida. As causas fonéticas podem aparecer nos seguintes casos:

a) palavras polissílabas: os falantes atribuem um acento de grau 3 a palavras polissílabas, devido ao hábito de acentuar cadeias entonatórias. No exemplo “paralelepípedo”, pode ocorrer grau 3 conforme a sílaba na qual o falante imprima maior esforço expiratório.

/pàralepípedU/; /paràlepípedU/; /paralèlepípedU/; /paralelèpípedU/  
 | | | |  
 3 3 3 3

> frequência de uso

< frequência de uso

b) encontros vocálicos: são sequências de vogal, seguida ou antecedida por semivogal. Nesses tipos de encontro, ocorre grau 3 devido ao fato das semivogais possuírem características tanto vocálicas quanto consonantais, o que requer uma maior força da corrente

<sup>37</sup> Conjunto de hábitos articatórios que caracterizam as comunidades linguísticas.

expiratória, ainda que essas semivogais não sejam tônicas, como se vê no exemplo: míssil –

/mísiw/;  
|  
3

c) nasalidade: a produção de fonemas nasais exige maior força de expiração da corrente de ar para que os efeitos acústicos produzidos sejam satisfatórios, haja vista esses efeitos resultarem de três caixas de ressonância (faríngea, bucal e nasal). Por exemplo, ímã –

/ímã/.  
|  
3

Em casos nos quais ocorrerem ditongos nasais, a força de expiração da corrente de ar se amplia, haja vista haver simultaneamente duas causas fonéticas: a nasalidade e o encontro vocálico, a exemplo da palavra benção – /bẽsãw/.

|  
3

d) sílabas travadas<sup>38</sup>: as sílabas travadas não-tônicas, em geral, requerem certo volume de ar expirado para que a consoante final seja audível. Por exemplo, ímpar – /ĩpàr/.

|  
3

2) *Causas relacionadas às posições fonológicas sincréticas*: o sincretismo refere-se à uma posição não ocupada por todos os fonemas que mantêm correlação entre si devido à perda da oposição de traços fonológicos. Há nessas posições a formação de um arquifonema<sup>39</sup>. Nesse sentido, o arquifonema /I/ pode realizar-se como [e, ɛ, i], a exemplo de b[e]leza, bem como /U/ pode ser articulado por [o, ɔ, u], a exemplo de m[o]leque.

Mesmo frente a essas realizações, Silveira (2008) destaca que [ɛ, ɔ] ocorrem somente em sílabas tônicas, pois, nas demais posições estão em sincretismo. Nesse sentido, ainda que em alguns dialetos brasileiros ocorram as vogais abertas [ɛ, ɔ], em posição não tônica a autora sugere que se atribua a elas o grau 3.

3) *Causas Fonoestilísticas*: dependem da intenção do falante que pode manifestar, através da intensidade vocálica, sua atitude, o que o leva a imprimir uma grande força de expulsão da corrente de ar de modo a se obter grau 3. Por exemplo, se o falante quer demonstrar um sentimento de irritação para seu interlocutor, ele pode articular a primeira

<sup>38</sup> Sílabas que terminam em consoante, seguidas de outra sílaba iniciada por consoante.

<sup>39</sup> Elementos sonoros que perderam a capacidade de contrastar vocábulos.

vogal “a” da palavra “basta” ([bá:sta]) de forma mais longa e imprimir um grau 3 ao segundo “a”, quando ele normalmente receberia grau 1 (por ser uma vogal final reduzida).

4) *Causas morfofonológicas*: referem-se às famílias de palavras a partir de uma base de composição ou derivação, cujo acento tônico da palavra-base passa a grau três na palavra derivada, a exemplo de pÉ (tônica) – pEzinho (acentuada não-tônica grau 3).

Grau 2: vogais inacentuadas átonas produzidas com uma força média de expulsão da corrente de ar. São vogais inacentuadas átonas as pré-tônicas (casar – c[a]sar) e as pós-tônicas (Brutus – Brut[u]s).

Grau 1: vogais inacentuadas reduzidas (finais) emitidas com um pequeno esforço expiratório em contextos fônicos específicos, a saber:

- a) em final de palavra (casA);
- b) em inicial de “s” impuro (EStá);
- c) como apoio de grupo consonantal impróprio (ap\*ta).

Quanto à posição da sílaba tônica, como o português é uma língua de ictos ou de intensidade, o acento recai sobre 4 posições contrastivas.

S1: primeira posição silábica sobre a qual incide o acento tônico, seja ortograficamente acentuado ou não, caracterizador de palavras oxítonas. Por exemplo, pá – p[á] e patê – pat[ê];

S2: segunda posição silábica sobre a qual recai o acento tônico caracterizador de palavras paroxítonas, a exemplo de sala – s[á]la;

S3: terceira posição silábica sobre a qual incide o acento tônico caracterizador de palavras proparoxítonas, a exemplo de lâmpada – l[ã]pada;

S4: quarta posição silábica sobre a qual recai o acento tônico presente em encontros consonantais impróprios, a exemplo de técnico – t[é]c\*nic. É importante ressaltar que a classificação presente na gramática de uso padrão contempla apenas a taxonomia oxítona paroxítona e proparoxítona, não se levando em consideração a quarta posição vocálica.

#### **4.2.1.1 – Síntese das duas posições quanto aos valores acentuais ou graus de força**

Conforme apresentamos de modo mais extenso no subitem 4.2.1, Silva (1999) concebe valores acentuais, como: 3 para as tônicas; 1 para as pré-tônicas; 0 para as pós-tônicas e 2 para os casos de junctura externa. Silveira (1986, 2008), por sua vez, concebe graus de força, como: *Grau 4* para acentuadas tônicas; *Grau 3* para acentuadas não-tônicas; *Grau 2* para inacentuadas átonas e *Grau 1* para as inacentuadas finais reduzidas.

Das diferenças entre as duas classificações, enfatizamos aquelas relacionadas às vogais orais pré-tônicas. Para Silva (1999), as pré-tônicas recebem sempre valor acentual 1, excetuam-se somente os casos de junctura externa, nos quais se obtém apenas um grupo de força (a exemplo de “célebre” + “idade” = *celebridade*). As pré-tônicas, para a autora, são mais fortes que as pós-tônicas – que recebem valor acentual 0, independentemente de ocuparem posição final ou medial na sintaxe silábica ( $M_{ia} M_{ii} M_{ir} C M_{fr} M_{fa}$ ).

Por outro lado, para Silveira (1986, 2008) tanto as pré-tônicas quanto às pós-tônicas são inacentuadas (grau 2). Nos exemplos abaixo, é possível acompanhar as diferenças conceituais entre as autoras:

| <b>SILVA</b>                                   | <b>SILVEIRA</b>                                |
|--|--|
| a) F A N T A S M A G Ó R I C O                 | F A N T A S M A G Ó R I C O                    |
|  |  |
| 1        1        1        3        0        0 | 2        3        2        4        2        1 |
| 3 pré-tônicas                                  | 2 pré-tônicas                                  |
| 2 pós-tônicas                                  | 1 acentuada não-tônica                         |
|  | 1 pós-tônica                                   |
|  | 1 final reduzida                               |

Nesse primeiro exemplo, apresentamos uma palavra derivada da base sígnica “fantasma”, na qual se observa que há convergência quanto à sílaba tônica, havendo mudança apenas quanto aos valores acentuais atribuídos – 3 para Silva (1999) e 4 para Silveira (1986, 2008). Entretanto, nas demais posições, as autoras destoam visto que para a primeira, uma vez que não ocorre junctura externa na qual se obtenha apenas um grupo de força, as pré-tônicas serão sempre as vogais que antecederem a sílaba tônica, e a elas será atribuído valor acentual 1.

Silveira (1986, 2008) por seu turno, entende que a tônica de uma palavra-base deve receber grau 3 ao passar pelo processo de composição ou de derivação, tendo-se dessa forma, fantAsma (vogal tônica) – fantAsmagórico (acentuada não-tônica grau 3). Outro ponto de divergência entre as referidas autoras concerne ao fato de Silva (1999) não distinguir vogais pós-tônicas mediais e finais, atribuindo para qualquer fonema nessa posição grau 0, enquanto Silveira (1986, 2008) diferencia as pós-tônicas mediais – entendendo-as como vogais inacentuadas átonas grau 2, das vogais finais reduzidas – emitidas não com médio, mas com pequeno esforço expiratório, às quais a autora atribui grau 1.

b) P L U R A L I D A D E  
 | | | | |  
 1 2 1 3 0

2 pré-tônicas

1 vogal grau 2 oriunda de juntura externa

1 pós-tônica

P L U R A L I D A D E  
 | | | | |  
 2 3 2 4 1

2 pré-tônicas

1 acentuada não-tônica (grau 3)

1 final reduzida

No exemplo em questão, há convergência entre as autoras no tocante à vogal tônica e às pré-tônicas. Por outro lado, haja vista a ocorrência de juntura externa, Silva (1999) confere grau 2 ao primeiro “a” da palavra “pluralidade” devido à articulação de “plural” + “idade” compor apenas um grupo de força, passando a tônica de “plural” a assumir o grau 2.

Já sob a ótica de Silveira (1986, 2008), em palavras como “pluralidade”, a formação de famílias a partir de uma base de derivação, leva à atribuição de um novo acento (grau 4) na palavra derivada, ocorrendo, por morfofonologização, a manutenção, em grau 3, da vogal tônica da palavra base.

Assim como no exemplo “a”, a divergência quanto ao tratamento das vogais pós-tônicas se faz presente, visto que Silva (1999) não distingue as mediais da pós-tônicas finais, enquanto Silveira (1986, 2008) as distingue, o que gera um grau acentual distinto para cada vogal.

c) M [ɛ] N I N O  
 | | |  
 1 3 0

M [ɛ] N I N O  
 | | |  
 3 4 1

1 pré-tônica

1 acentuada não-tônica

1 pós-tônica

1 final reduzida

Em m[ɛ]nino, a divergência para a posição átona de final de palavra apontada nos exemplos “a” e “b” ainda existe, contudo, no que concerne à posição anterior à vogal tônica, há uma importante discordância entre as autoras. Enquanto Silva (1999) entende que qualquer fonema anterior à tônica deve receber valor 1, Silveira (1986, 2008) compreende que [ɛ] e [ɔ] somente ocorrem em sílabas tônicas, pois, fora dessa posição estão em sincretismo. Assim, ao ocorrer [ɛ] e [ɔ] em dado dialeto brasileiro, a eles deve ser atribuído grau 3. Vale lembrar que o sincretismo é uma das causas de atualização do grau 3.

Por assumir essa posição, Silveira (1986, 2008) distingue as ocorrências m[ɛ]nino x m[e]nino, e m[ɛ]nino x m[i]nino, atribuindo ao [ɛ] grau 3, pelas razões explicitadas acima, e a [e] e [i] grau 2, por se tratarem de vogais inacentuadas em posição anteposta à sílaba tônica. Essa posição difere de Silva (1999) para quem, em quaisquer realizações, o fonema /l/ receberá sempre valor acentual 1, ou seja, para a autora [ɛ, e, i] não apresentam acusticamente diferenças acentuais entre si.

d) C [ɔ] R A Ç ÃO  
 |        |        |  
 1        1        3

C [ɔ] R A Ç ÃO  
 |        |        |  
 3        2        4

2 pré-tônicas

1 acentuada não-tônica

1 pré-tônica

Pela distribuição dos valores acentuais é possível perceber que, mais uma vez, não há convergência entre as autoras quanto à posição anterior à sílaba tônica. A exemplo do que ocorreu com a vogal aberta anterior [ɛ], Silva (1999) também atribui grau 1 para a pré-tônica [ɔ], por ambas se tratarem de vogais que ocupam a posição anterior à tônica.

Silveira (1986, 2008) atribui grau 3 às vogais abertas [ɛ] e [ɔ] por entender que ao ocorrerem apenas em sílabas tônicas, sua realização em outra posição gera um grau 3. Tal

como se deu com a palavra “menino”, a postura assumida por Silva (1999) implica a não distinção entre c[ɔ]ração e c[o]ração, o que não se observa com a outra autora, que entende a ocorrência de duas pré-tônicas quando da articulação da vogal fechada [o]:

C O R A Ç Ã O  
 | | |  
 1 1 3

C O R A Ç Ã O  
 | | |  
 2 2 4

e) C A F E Z I N H O  
 | | | |  
 1 1 3 0

2 pré-tônicas

1 pós-tônica

C A F E Z I N H O  
 | | | |  
 2 3 4 1

1 pré-tônica

1 acentuada não-tônica

1 final reduzida

Consoante à proposta de Silva (1999), o exemplo “Cafezinho” compõe um rol de palavras que apresentam as vogais abertas [ɛ, ɔ] em palavras derivadas terminadas com os sufixos -mente, -inh, -zinh ou -íssim, sempre que a vogal tônica da primitiva for aberta. Silveira (1986, 2008) sinaliza a ocorrência de morfofonologização, a partir da qual um novo acento tônico é marcado na nova palavra e o acento tônico primitivo da base (cafÉ) será mantido em grau 3.

f) G U A R D A - C H U V A  
 | | | |  
 1 1 3 0

2 pré-tônicas

1 pós-tônica

G U A R D A - C H U V A  
 | | | |  
 3 2 4 1

1 pré-tônica

1 acentuada não-tônica

1 final reduzida

A palavra “guarda-chuva” ao passar pelo processo de composição faz com que uma de suas bases perca sua tônica original, que passará, de acordo com Silveira (1986, 2008) a grau 3, sendo, dessa maneira, uma acentuada não-tônica emitida com grande esforço expiratório da corrente de ar. Em Silva (1999), ao contrário, esse fenômeno morfofonológico não é levado em consideração, na medida em a autora atribui grau 1 a todo fonema anteposto à tônica.

No tocante à posição pós-sílaba tônica em final de palavra, viu-se que Silveira (1986, 2008) distingue entre as pós-tônicas – produzidas com médio esforço expiratório – das vogais finais reduzidas – articuladas com pequeno esforço. Essa postura diverge de Silva (1999), para quem às pós-tônicas (finais ou não finais) deve-se atribuir valor acentual 0.

g) C A D E R N E T A  
 | | | |  
 1 1 3 0

2 pré-tônicas

1 pós-tônica

C A D E R N E T A  
 | | | |  
 2 3 4 1

1 pré-tônicas

1 acentuada não-tônica

1 final reduzida

Como se observa no exemplo acima, enquanto Silva (1999) considera as duas primeiras vogais como pré-tônicas e a última como pós-tônica, Silveira (2008) aponta uma causa fonética que rege a atualização grau 3, em “caderno – caderneta”, em vista da sílaba travada “der”. Conforme a autora, no caso da sílaba travada não-tônica, é necessário que haja uma quantidade significativa de ar expirado para que a consoante final dessa sílaba seja audível.

No que tange às vogais pós-tônicas, Silva (1999) lhes atribui grau 0, ao passo que Silveira (1986, 2008) lhes confere grau 1, por entender que as vogais pós-tônicas demandam médio esforço expiratório da corrente de ar, enquanto as finais reduzidas requerem um pequeno esforço.

h) M O L I N H O  
 | | |  
 1 3 0

1 pré-tônica

M O L I N H O  
 | | |  
 3 4 1

1 acentuada não tônica

1 pós-tônica

1 final reduzida

Finalmente, nesse último exemplo, além de ocorrer as citadas divergências concernentes à posição inacentuada final, percebe-se a mudança acentual da vogal “o” da palavra base “mOle”, devido ao processo morfofonológico que lhe confere grau 3, em sua forma derivada “mOlinho”, o que não é contemplado em Silva (1999), para quem à vogal se atribui valor acentual 1 (pré-tônica).

A autora aponta, em casos como esse, a manutenção da vogal aberta [ɔ] na palavra derivada, haja vista “molinho” compor o grupo de palavras derivadas terminadas nos sufixos -mente, -inh, -zinh ou -íssim, cuja tônica aberta da palavra base mantém-se aberta em sua forma não primitiva.

Nesse contexto acentual das vogais orais pré-tônicas, concluímos que a proposta de Silveira (1986, 2008) aplicada ao ensino da pronúncia para aprendizes de PLE possibilita explicar as causas fonéticas, fonoestilísticas, morfofonológicas e os casos de sincretismos ocorrentes nas vogais acentuadas não-tônicas, embora a autora não as designe como pré-tônicas, as quais, para ela, são inacentuadas átonas.

Contudo, entendendo que as vogais acentuadas não-tônicas também ocorrem na posição pré-tônica, consideramos para fins didáticos o grau 3, como uma possibilidade de explicação de alguns fenômenos que ocorrem nessa posição, isto é, que ocorrem antes da sílaba tônica. Essa decisão facilita a explicação dos diferentes graus de força expiratória aplicados às sílabas do português. Além disso, o trabalho com três posições silábicas (pré-tônica, tônica e pós-tônica), ainda que inapropriado, por ser o português uma língua de ictos e não uma língua tonal, mostra-se, pela tradição gramatical, didaticamente mais viável.

#### **4.2.2 – Tonicidade e Intensidade como Propriedades Acentuais**

Nesse subitem, buscamos apresentar e discutir as principais diferenças quanto à questão do acento contemplado por Silva (1999) pelo viés da tonicidade, cuja base é aquela adotada pela gramática de uso padrão, e por Silveira (2008), pelo viés da intensidade – traço articulatório-acústico que define sons fortes e fracos.

A sílaba tônica ou acentuada, para Silva (1999), é aquela produzida com um pulso torácico reforçado. Segundo a autora, a vogal tônica da sílaba é auditivamente percebida

como tendo uma duração mais longa e maior altura, ou seja, há um aumento de volume que as distingue das vogais não acentuadas, cujo volume é mais baixo e a duração mais breve.

As tônicas, para Silva (1999), carregam o acento primário, ao passo que as demais carregam o secundário ou são isentas de acento. No entanto, a autora opta por marcar apenas o acento tônico ou primário nas transcrições fonéticas e fonológicas.

A relação entre acento primário, secundário e ausência de acento na palavra, dá à cadeia sonora um ritmo que auxilia os usuários na pronúncia do signo. Vale ressaltar que essa distribuição acentual concerne às línguas de *ictu*, como o português, não apresentando traço fonológico em outras línguas, como as tonais ou as de quantidade, por exemplo.

Além do ritmo, há também os padrões entoacionais da fala que definem os parâmetros melódicos (chamados de *pitch*) nas línguas acentuais. Esses parâmetros, por sua vez, são responsáveis pela definição do tom. Para Silva (1999), o “tom de voz” ou “traços paralinguísticos” são traços articulatórios usados para expressar significados específicos (como charme, por exemplo).

Silveira (2008), por sua vez, concebe a formação do acento devido à força (tensão) do ato expiratório, que produz a qualidade sonora da intensidade. Nota-se que a autora não isola os fenômenos articulatórios dos acústicos.

A intensidade é uma qualidade articulatório-acústica produzida a partir da vibração das pregas vocálicas. Para Silveira (2008), a intensidade é o que distingue sons fortes e fracos, contrastando vogais acentuadas de inacentuadas em línguas de *ictu* como o português.

A altura também se configura como uma qualidade articulatório-acústica. Uma vez que é o som resultante do número de vezes que as cordas vocais se deslocam e ultrapassam sua linha de repouso, ela é que determina sons graves e agudos. Já o timbre, distingue os diferentes graus de abertura das vogais do PB e costuma ser denominado como a “cor da voz”.

Não se deve confundir timbre e tom laríngeo (ou som fundamental), pois, conforme Silveira (2008), o primeiro resulta de como os harmônicos do tom se conformam, e o segundo, é o resultado do número de vibrações completas das cordas vocais por segundo, dependendo dele a entonação.

Ao vibrarem, as cordas vocais (que se encontravam em posição horizontal) afastam-se de sua posição de repouso, no sentido vertical (para baixo e para cima). No entanto, a cada

movimento vertical, ocorrem outros horizontais (harmônicos). Quando as vibrações verticais cessam, forma-se um som fundamental – o tom. Consoante Silveira (2008), o tom tem relação direta com a frequência, pois, a mesma frequência de vibração gera o mesmo tom. No PB, o tom não possui valor distintivo.

#### 4.2.2.1 – Síntese das Propriedades Acentuais

Frente ao exposto e às concepções apresentadas pelas autoras, concluímos que Silva (1999):

a) trata acento e tonicidade como indistintos entre si, porém, adotando a terminologia da gramática de uso padrão de tradição grega (apropriada para as línguas tonais);

b) concebe a sílaba tônica como aquela que requer maior pulso torácico, recebendo, por isso, acento primário;

c) afirma que, quanto à duração, a vogal tônica do português é auditivamente percebida como mais longa;

d) fala da altura em termos de volume (alto e baixo);

e) não trabalha com o conceito de timbre, referindo-se apenas aos traços articulatórios ou paralinguísticos, que são geralmente interpretados como “tom da voz”.

Em contrapartida, Silveira (2008):

a) diferencia tonicidade e acento. Para a autora é um equívoco adotar a taxonomia “tônico, pré-tônico e pós-tônico” para trabalhar a questão acentual do PB, pois essa terminologia concerne às línguas tonais, e sendo a língua portuguesa uma língua de *ictó*, seria necessário adotar outro tipo de classificação;

b) entende a vogal tônica como aquela que requer maior esforço expiratório da corrente de ar;

c) trata a tônica da língua portuguesa em termos de intensidade, isto é, de sons fortes e fracos, típicos de línguas de *ictó*;

d) trabalha a altura como qualidade articulatório-acústica que gera sons graves e agudos, não distintivos de signos no PB;

e) distingue timbre e tom.

As diferenças de concepção apresentadas por Silva (1999) e Silveira (2008) levam ao tratamento distinto das vogais em geral, e, sobretudo, das pré-tônicas do PB. Enquanto a primeira nos remete à classificação tradicional, advinda da gramática grega, mesmo admitindo que a LP é uma língua de acento, a segunda não dissocia os aspectos articulatórios dos acústicos, o que nos dá uma abordagem mais abrangente e precisa acerca do componente sonoro.

Silva (1999) adota uma postura teórica que não contempla, por exemplo, as causas de atualização do grau 3 descritas por Silveira (2008). Nesse sentido, ao assumir seu posicionamento teórico encontraríamos problemas na marcação desses casos. A título de exemplificação retornemos à palavra “molinho” (exemplo “h”, subitem 4.2.1.1):

| <b>SILVA</b>  | <b>SILVEIRA</b>        |
|---------------|------------------------|
| M O L I N H O | M O L I N H O          |
|               |                        |
| 1 3 0         | 3 4 1                  |
| 1 pré-tônica  | 1 acentuada não tônica |
| 1 pós-tônica  | 1 final reduzida       |

Esse exemplo bem explicita a divergência entre as autoras, uma vez que a abordagem de Silva (1999), por não contemplar os casos de morfofonologização, de sincretismo, causas fonoestilísticas ou fonéticas, não preenche lacunas que podem surgir no uso da língua.

Consideramos, ainda, certa incongruência por parte da autora, que atribui valor acentual 1 às vogais pré-tônicas, quando no exemplo “Sabará” ela lhes confere acento secundário (ao primeiro “a”), e ausência de acento (ao segundo “a”). Nesse sentido, como atribuir a um fonema cuja proeminência acentual é três vezes menor que a vogal tônica (valor 3), um acento secundário ou uma ausência acentual, quando a todas as pré-tônicas se confere valor 1?

É provável que o fato de Silva (1999) conceber o acento pela tonicidade e não pela intensidade explique a adoção, em certos casos, imprecisa para a classificação fonético-fonológica do acento no Português Brasileiro.

### 4.3 – O Modelo Comunicativo e o Ensino da Pronúncia

Todas as línguas possuem certo grau de uniformidade e de variação no que tange à organização de sua cadeia sonora. Essas cadeias são formadas por fonemas que podem ser consonantais ou vocálicos.

No âmbito vocálico, o português enquanto língua de *icto* é definido pela qualidade acústica de suas vogais – acentuada ou inacentuada, já que o contraste entre a primeira e a última é gerador de signos. No exemplo secreTÁria (profissão), em contraste com secretaRIA (local ou ação de secretariar), é possível verificar a mudança de significado de um signo para o outro devido ao deslocamento da sílaba tônica.

Nesse contexto, ao ensinar a um aprendiz estrangeiro as vogais orais pré-tônicas do português brasileiro – as quais pertencem ao grupo de fonemas inacentuados, o professor encontra-se frente ao desafio de metodologicamente ensinar algo que apesar de apresentar certo grau de uniformidade, também apresenta variações, que vêm à tona na medida em que o aluno experimenta diversas situações de uso, sobretudo, em uma aprendizagem pautada nos pressupostos da Abordagem Comunicativa.

Em se tratando especificamente do Brasil, o passado de colonização portuguesa, e de influência de nações como Alemanha, Itália, Espanha, países do continente africano e nações indígenas aqui presentes, influenciou na constituição de seu idioma, de modo que hoje é notória a diversidade linguística desse país.

Essa diversidade se expressa não somente em termos regionais (variação diatópica), em nível social (variação diastrática), no plano contextual (variação diafásica) e até estilístico. Dessa forma, como trabalhar, no âmbito sonoro, as vogais orais pré-tônicas quando estas apresentam certo grau de uniformidade e, ao mesmo tempo, alto grau de variação?

A resposta não é fácil, mas tentamos apresentar uma possibilidade de tratamento dos fonemas vocálicos, na referida posição, à luz da abordagem comunicativa, a qual, consoante Sánchez (1997), se organiza, assim como os demais métodos e abordagens para o ensino de línguas, mediante três grandes categorias: o componente teórico, o conteúdo e as atividades.

É importante salientar que algumas teorias subjazem uma aula com enfoque comunicativo, entre elas podemos citar: a teoria linguística pragmática; a teoria da aprendizagem cognitiva; os princípios pedagógicos conforme os quais o professor é mediador no processo de ensino-aprendizagem; a teoria sociológica consoante a qual os condicionantes contextuais, educativos e geográficos são levados em consideração; e os objetivos de acordo

com os quais se tem em vista um aprendiz capaz de se comunicar em português, nas mais diversas situações de comunicação.

Segundo Sánchez (1997), não seria fácil imaginar o desenvolvimento da abordagem comunicativa na esfera docente se não existisse a pragmática na linguística, cujos princípios de aprendizagem e ensino situam-se em um estudo globalizado, no âmbito do contexto, no qual a linguagem medeia a comunicação interpessoal.

Uma vez que o contexto assume importante papel, os condicionantes contextuais, educativos e geográficos atuarão de forma determinante na maneira como um falante nativo de uma língua (como a portuguesa) se expressará. Para Sánchez (1997) a importância do contexto está no fato dele ser o

lugar en que se realiza la comunicacion, personas que intervienen en ella, estrato social al que pertenecen ou en el que se sitúan los personales de los falantes, antecedentes de la situacion, entorno en que ésta se da, circunstancias personales de los interlocutores, estratégias que estos pónen em acción, etc <sup>40</sup> (SÁNCHEZ, 1977, p. 197).

Viu-se no capítulo II desta Dissertação que, no tocante às vogais orais pré-tônicas, há consenso entre os autores que estudam os sons do português de que há um quadro de três fonemas vocálicos /a, I, U/, que podem ser articulados como [i, e/ɛ, a, o/ɔ, u] na posição em questão. É importante que isso seja apresentado ao estrangeiro, haja vista em uma aprendizagem contextualizada o aluno poder se deparar com as diversas realizações possíveis nessa posição.

No ensino-aprendizagem das vogais orais pré-tônicas, os casos de variação não podem passar ao largo do conhecimento do professor de PLE, como por exemplo, o fato das vogais fechadas [e, o] poderem se alternar com as abertas [ɛ, ɔ] ou com as muito fechadas [i, u], pois, essa alternância também confere à posição pré-tônica seu alto grau de variação.

No que tange à alternância entre [e, o] e [ɛ, ɔ], Silva (1999) apresenta cinco observações que se referem a especificidades dialetais ou idioletais dessas vogais em posição pré-tônica.

1) os vocábulos que apresentam [ɛ, ɔ] em posição tônica na palavra base, mantêm-nas abertas, não-tônicas, em palavras derivadas cujos prefixos sejam -mente, -zinh, -inh ou -íssim.

---

<sup>40</sup> “lugar en que se realiza a comunicação, pessoas que intervêm nela, extrato social ao qual pertencem ou no qual se situam as subjetividades dos falantes, antecedentes da situação, em torno da qual esta se dá, circunstâncias pessoais dos interlocutores, estratégias que estes põem em ação, etc” (Tradução livre).

Assim, p[ɛ]rto = p[ɛ]rtíssimo. Silveira (2008) compreende que, nesses casos, há um processo de morfofonologização que mantém em grau 3 a tônica da palavra base, enquanto um novo acento tônico será marcado;

2) as palavras que apresentam vogal tônica igual a [ɛ, ɔ], tendem à abertura vocálica de suas pré-tônicas. Por exemplo, perer[ɛ]ca (tônica) = pr[ɛ]r[ɛ]reca (pré-tônicas). No entanto, há grupos de falantes que podem apresentar o fechamento das pré-tônicas, ainda que haja a tônica aberta na palavra, nesses casos, em perer[ɛ]ca (tônica) = pr[e]r[e]reca (pré-tônicas);

3) palavras como “interesse”, podem apresentar vogais abertas ainda que não haja outro fonema aberto no vocábulo, por exemplo, interesse = int[ɛ]resse;

4) vocábulos cuja tônica é uma vogal nasal tendem a abertura vocálica de seus fonemas pré-tônicos. Por exemplo, set**EM**bro (tônica) = s[ɛ]etembro (pré-tônica);

5) as palavras nas quais a vogal pré-tônica é seguida por “s, r, l” na mesma sílaba, pode apresentar abertura vocálica, como vê-se em: ve**RT**ical = ver + ti + cal = v[ɛ]rtical.

Em todos os pontos elencados por Silva (1999), as vogais orais pré-tônicas podem apresentar variação dialetal e até idioletal, todavia, Silveira (2008) aponta que esses tipos de ocorrências, a exceção da primeira, sinalizam casos de sincretismo, ou seja, há alternância desses fonemas vocálicos, porém, não ocorre oposição de traços fonológicos. Portanto, dizer c[ɔ]ração ou c[o]ração não gerará um novo signo. O mesmo ocorre com as vogais [i, u], as quais, em posição pré-tônica, também não geram signos novos ao se alternarem com [e, o], estando igualmente em sincretismo.

Metodologicamente é inexequível para um professor de línguas apresentar todas as variações do PB, ainda que elas sejam responsáveis pela riqueza do nosso idioma. Porém, é possível trabalhar com a pronúncia das vogais pré-tônicas orais, de modo que o estrangeiro reconheça os diferentes ritmos que uma palavra fonológica pode apresentar, distinguindo os sons fortes dos sons fracos do PB, bem como entendendo as nuances existentes entre os diferentes graus de acentuação, sobretudo, àquele referente aos fonemas pré-tônicos.

Dessa forma, sugerimos, no que tange à realização das vogais orais pré-tônicas, que o docente trabalhe a pronúncia do local onde o aprendiz estuda (em nossa proposta de trabalho, a pronúncia de Sergipe), para que a partir daí a ele se apresente o que é predominante em

nível nacional, ensinando-se a arquinorma proposta por Silveira (2008). Esse trabalho “sonoro” deve partir de uma

orientação fonético-fonológica adequada. Isso os ajuda (aos aprendizes de PLE) a aprimorar a inteligibilidade do português brasileiro, motivando-os para aquisição e cultivo de uma pronúncia que contribua para a intercompreensão (SILVEIRA, 2008, p. 38).

Administrar uma situação de aprendizagem em que o aprendiz estuda PLE em um determinado estado brasileiro, mas que, a qualquer momento, pode vir a ter contato com outras realizações fonéticas não é simples, pois, além das diferenças de ordem cultural, a pronúncia dos fonemas, e mais especificamente a pronúncia das pré-tônicas orais, podem ocorrer de maneira distinta nos diferentes estados.

A proposta dos quatro graus de força do PB, apresentada por Silveira (1986, 2008), presentes no subitem 4.2.1 desse capítulo, associada à perspectiva da abordagem comunicativa, pode auxiliar no ensino da pronúncia desse idioma. Isso porque a autora nos fornece uma descrição consistente acerca dos sons fortes e fracos, que ajudam a construir o ritmo da língua portuguesa. Já a abordagem comunicativa nos dá subsídios para criar no aprendiz a consciência linguística da nova língua e da sua própria.

É importante ressaltar que proporcionar aos estudantes uma experiência comunicativa o mais real possível é indispensável, pois, isso conferirá mais sentido à aprendizagem, tal como afirma Almeida Filho (2007), para quem aprender uma língua é

aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (p. 15).

Ainda consoante o autor, o ensino de línguas é uma operação global que envolve o planejamento; a produção/seleção de materiais de ensino; a experiência na, com e sobre a língua alvo de aprendizagem; e a avaliação – pessoal (do professor) e a dos alunos.

Com base no exposto, procedemos à elaboração de uma aula para aprendizes estrangeiros, com um conteúdo cujo enfoque recai sobre o sistema de sons, mais especificamente, as vogais orais pré-tônicas.

#### 4.4 – Proposta de Ensino-Aprendizagem da Pronúncia das Vogais Orais Pré-tônicas do PB para Estrangeiros

Nesse subitem preparamos, a partir dos pressupostos anteriormente explicitados, uma proposta de como trabalhar as vogais orais pré-tônicas do PB com estudantes de PLE, com vistas aqueles estudantes que se encontram em fase intermediária de aprendizagem do PB. Sabe-se que a cadeia sonora apresenta alto grau de variação no tocante à forma como ela se organiza, e essa variabilidade não passa ao largo da questão acentual, sobretudo, no que se refere às vogais, e mais especificamente às pré-tônicas orais.

Uma aula que focaliza o ensino da pronúncia, com ênfase nas vogais orais pré-tônicas, deve contar com uma aula prévia, na qual o acento tônico tenha sido trabalhado, para que os alunos já sejam capazes de reconhecer as diferentes posições – oxítone, paroxítone, proparoxítone – ocupadas pelo acento tônico na palavra. O professor também pode mostrar nessa aula que há a possibilidade de surgir, em alguns vocábulos, uma quarta posição da tônica em contextos de encontro consonantal impróprio (cápsula = cá+[p<sup>h</sup>]+su+la).

A importância dessa aula prévia reside no fato de que se o aprendiz for capaz de identificar a tônica da palavra, ele terá mais facilidade de localizar os demais acentos e, a partir disso, começar a construir o ritmo de nosso idioma. No entanto, além do ritmo é necessário (re)conhecer as pré-tônicas orais que compõem o inventário fonológico do PB e suas possibilidades de realizações fonéticas, já que essa posição é responsável por grande parte das variações presentes nesse idioma.

Nesse sentido, e com base nos pressupostos da abordagem comunicativa, contemplamos uma situação comunicativa a partir da qual fosse possível trabalhar a pronúncia do PB sem perder de vista os aspectos culturais de nosso idioma. Assim, temos:

Dois apostadores estão em uma casa lotérica e conversam sobre suas apostas:

*Interlocutor A: — Vou fazer minha fezinha na “lotomania”. E você?*

*Interlocutor B: — Vou jogar na “mega-sena”. O prêmio desse jogo é uma bolada!*

*Interlocutor A: — Tomara que “cê” ganhe o primeiro prêmio e possa viver sossegado!*

*Interlocutor B: — Espero que “cê” ganhe também, colega!*

*Interlocutor A: — Beleza! Boa sorte, tá legal?*

*Interlocutor B: — Pra você também.*

Antes de proceder ao trabalho com as pré-tônicas orais do PB, o professor pode sensibilizar o aluno no que se refere aos aspectos culturais, tipicamente brasileiros, presentes no texto (diálogo). Nesse sentido, cabe explicitar:

a) casa lotérica: espaço ao qual as pessoas se dirigem para, entre outras coisas, pagar as suas contas, mas, principalmente, para comprar e/ou fazer jogos, que podem lhes beneficiar com prêmios em dinheiro, por meio de sorteios periódicos;

b) fezinha: deriva do vocábulo “fé”, que, segundo o dicionário Houaiss (2007), significa confiança absoluta (em alguém ou em algo); crédito. Apesar de derivar de tal vocábulo, no contexto de jogos, não se usa a palavra base, mas sua forma derivada, “fezinha”. Quando um nativo diz que vai “fazer uma fezinha”, significa que ele irá tentar a sorte e jogar acreditando que possa lograr êxito em sua aposta. Vale destacar que esse vocábulo é altamente cultural, na medida em que é usado exclusivamente por brasileiros. Na Argentina, por exemplo, você pode encontrar as formas “apostar” ou, mais informalmente, “*escolasear* ou *timbear*”. Já na Espanha, usa-se “*tentar la suerte*”.

c) lotomania e mega-sena: são jogos que premiam o(s) apostador(es) que acertar(em) um total de números estipulados. Esses jogos são similares a outros, que, em países diferentes, se distinguem daqueles apenas quanto ao nome, a exemplo de “USA Mega Millions”, que seria um jogo equivalente a nossa “Mega-sena”;

d) bolada: de acordo com Houaiss (2007), significa arremesso ou golpe com bola, no entanto, em outros contextos, como o de apostas, a “bolada” refere-se ao montante, à grande quantidade de dinheiro.

e) colega: significa, consoante Houaiss (2007), pessoa que, em relação a outra(s), pertence à mesma corporação, comunidade, profissão etc, ou diz respeito às pessoas que são companheiras de estudo. No entanto, no Brasil, costumamos usar algumas expressões que criam uma camaradagem/aproximação, mesmo que momentânea, com nosso interlocutor. Em nosso diálogo, os interlocutores que interagem apenas naquele contexto, ou seja, que acabaram de se conhecer na lotérica, usam “colega” em uma situação em que ambos são solidários à causa do outro – ganhar o prêmio do jogo no qual apostaram – o que gera uma aproximação entre eles.

f) beleza: conforme Houaiss (2007), entre outras coisas, refere-se ao caráter ou virtude do que é belo, porém, o termo “beleza” também pode ser usado para dizer que está tudo de

acordo, tudo legal ou para perguntar ao interlocutor se está tudo bem com ele. Em nosso diálogo, percebe-se que a intenção do interlocutor ao usar “beleza” é concordar com o outro e afirmar que está tudo bem.

Com esse momento inicial na aula, o aluno é sensibilizado acerca dos aspectos culturais brasileiros e, conseqüentemente, motivado a aprender mais a esse respeito, já que nesse processo ele pode construir representações mentais a partir de sua própria cultura e gerar uma situação de aprendizagem intercultural. Após essa etapa de “sensibilização”, pode-se, então, focalizar a pronúncia, levando o aluno a aprimorar o conhecimento acerca das vogais tônicas aprendidas na(s) aula(s) anterior(es), e a (re)conhecer as pré-tônicas orais do PB .

Ao contemplarmos o diálogo em tela, procuramos visamos a alguns casos mais complexos, do ponto de vista fonético, nos quais a ocorrência das vogais orais pré-tônicas pudesse apresentar dificuldade de aprendizagem por parte do aluno estrangeiro. No entanto, antes de tratar desses fonemas, é interessante que o professor retome a discussão sobre as vogais tônicas, destacando as posições que elas podem assumir na palavra – oxítona, paroxítona, proparoxítona, ou, ainda, uma quarta posição presente em vocábulos com encontro consonantal impróprio.

Essa revisão ajuda o docente a perceber se seus alunos conseguiram realmente entender as vogais tônicas, para, a partir delas, apresentar as vogais pré-tônicas, ou seja, aquelas que ocorrem antes da tônica. Nesse sentido, é pertinente solicitar aos aprendizes que assinalem todas as tônicas que eles conseguirem identificar no diálogo apresentado pelo professor.

Identificadas as tônicas (grau acentual 4), o docente pode apresentar para o estrangeiro os demais graus atribuídos às vogais que ocupam as outras posições silábicas – pré-tônica, pós-tônica e pós-tônica em contextos de final de palavra. Contudo, deve enfatizar o objeto da aula – vogais orais pré-tônicas – às quais se atribui grau 2, e que, em comparação com as tônicas, são emitidas com médio esforço expiratório. Todavia, merece atenção os casos em que vogais em posição pré-tônica irão receber grau 3, por serem emitidas com grande esforço expiratório.

Do diálogo (anteriormente apresentado) proposto pelo professor, listamos os vocábulos que apresentam casos que merecem atenção especial, a saber:

a) *fezinha, lotomania e mega-sena*: em vocábulos como esses, ainda que as vogais “e, o” estejam em posição anteposta à tônica, elas apresentam o grau 3 por se tratarem de palavras que passaram pelos processos de derivação (*fezinha*) e de composição (*lotomania* e *mega-sena*), cujas tônicas das suas formas base são mantidas em grau 3. Em casos como esses, tem-se o processo de morfofonologização;

b) *jogar, bolada, colega, beleza e legal*: em vocábulos como esses, podem ocorrer em posição pré-tônica tanto as vogais abertas [ɛ, ɔ], quanto as fechadas [e, o], sem que se gere um novo signo. Nesses contextos, as vogais abertas [ɛ, ɔ] estão em sincretismo, isto é, há a perda de oposição de traços fonológicos, atribuindo-se a elas grau 3. Por outro lado, se nessa posição as vogais “e, o” forem articuladas como fechadas [e, o], incidirá sobre elas o grau 2;

c) *tomara*: assim como os anteriores, também apresenta vogal em posição anteposta à tônica, que sofreu sincretismo e que, por isso, pode se alternar com outras vogais nessa posição sem gerar novos signos. No entanto, além de [o] se alternar com a vogal aberta [ɔ] – t[ɔ]mara, pode, ainda, realizar-se como a vogal muito fechada [u] – t[u]mara, ou como a nasal<sup>41</sup> [õ] – t[õ]mara. Assim como no exemplo anterior, atribui-se à vogal anteposta à tônica grau 3;

d) *sossegado*: nesse vocábulo há a ocorrência de duas vogais anteriores à tônica - “o, e”. No que refere à vogal “e”, ao passar pelo processo de derivação, mantém-se a tônica da palavra base – *sossEgo* – em grau 3 na derivada – “*sossegado*”. Já quanto à vogal “o”, essa pré-tônica inicial pode alternar-se com a vogal muito fechada [u], que ao ser articulada requer médio esforço expiratório, atribuindo-se a ela grau 2.

e) *espero*: em vocábulos como esse, há a ocorrência de vogal inacentuada reduzida [ɪ], visto que há o contexto de vogal em início absoluto de sílaba, seguida da sibilante “s”. Nesse caso, deve-se atribuir grau 1 para a vogal anteposta à tônica.

Após a explicação de ocorrências como essas, extraídas do diálogo apresentado pelo docente, pode-se solicitar aos alunos que, sem consultar suas anotações, apliquem os graus às tônicas e “pré-tônicas” do referido diálogo, buscando identificar as causas que concernem às vogais acentuadas não-tônicas (grau 3). Pois, a partir disso, o professor poderá caracterizar as dificuldades que os alunos ainda possam apresentar e tentar trabalhá-las.

---

<sup>41</sup> Ainda que as vogais nasais não sejam o escopo da aula, o professor pode explicar as diferenças de articulação existentes entre uma vogal oral e uma nasal.

Em seguida, o docente pode exibir um quadro no qual o aluno possa visualizar/confrontar a realização sergipana e a arquinorma televisiva.

| <b>Vocábulos</b> | <b>Pronúncia sergipana</b> | <b>Arquinorma</b>                 |
|------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| fezinha          | f[ɛ]zinha                  | f[ɛ]zinha                         |
| bolada           | b[o]lada                   | b[o]lada                          |
| tomara           | t[õ]mara                   | t[o]mara                          |
| sossegado        | s[o]ssegado ou s[u]ssegado | s[o]ssegado ou s[u]ssegado        |
| espero           | [ <sup>1</sup> ]spero      | [e]spero ou [ <sup>1</sup> ]spero |

Quadro V  
Org.: JESUS, Manuela O. de

Após apreciação do quadro contendo as realizações local (sergipana) e nacional (arquinorma), é possível, ainda, executar para os estrangeiros o diálogo em ambas as pronúncias. Em síntese, temos as seguintes etapas:

- 1) Revisar a aula sobre as tônicas do PB;
- 2) Apresentar a situação comunicativa para os alunos (o diálogo);
- 3) Sensibilizar os aprendizes a partir de algumas palavras que assumem conotações específicas, dado um contexto de uso particular;
- 4) Introduzir as pré-tônicas, trabalhando os casos de grau 3 e 1, que também aparecerem nessa posição;
- 5) Sintetizar em um quadro as “pré-tônicas” consoante à pronúncia do sergipano e à arquinorma;
- 6) Propiciar aos aprendizes a oportunidade de ouvirem o diálogo nas duas pronúncias – na sergipana e conforme a arquinorma.

Cabe destacar que apesar de não serem únicos, os procedimentos de trabalho propostos nesta Dissertação dão ao professor de PLE uma orientação de como trabalhar a pronúncia com o estrangeiro, não apenas no âmbito das vogais orais pré-tônicas, mas de qualquer elemento sonoro de nossa língua.

## CONCLUSÃO

Os resultados finais em torno do tema *a(s) pronúncia(s) da variedade brasileira da Língua Portuguesa em seu uso e funcionamento no ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE)*, cujo propósito maior consiste em refletir sobre as suas interfaces com as políticas e planificações linguísticas que visam à promoção e difusão desse idioma no cenário internacional e globalizado, e com os principais métodos e abordagens de ensino de línguas, indicam que os objetivos propostos na Introdução desta pesquisa foram alcançados. Com o fito de organizar a apresentação dos resultados obtidos nessa Dissertação, retomamos os três objetivos propostos na Introdução:

*1) Refletir sobre as dimensões transnacional, internacional e regional das políticas linguísticas no plano do ensino de PLE.*

As implicações do ensino-aprendizagem de idiomas, na conjuntura geopolítica do século XXI, tornam-se mais complexas com a redefinição das categorias espaço-temporais provocada principalmente pela globalização, pelo rápido desenvolvimento de recursos tecnológicos, que intensificaram em larga escala as interações transnacionais, e pelo fortalecimento das agências multilaterais e dos blocos econômicos supranacionais.

A geopolítica, por exemplo, redefine-se de tal modo que as fronteiras entre os territórios deixam de ter o Estado-nação como único referencial, e outras espacialidades, pautadas na conquista de mercados, na corrida pelas novas tecnologias, e na afirmação das identidades culturais, também assumem papel preponderante. Nesse sentido, o território assume, conforme Santos (2000), o status de categoria social de forma que os contornos geopolíticos de um idioma ultrapassam as fronteiras políticas do território nacional e ganham espaços internacionais.

O mesmo ocorre com o idioma – Português Brasileiro – não mais atrelado ao estado-nação, mas ao uso que se faz da língua portuguesa enquanto idioma de matizes interétnicos constitutivos das matrizes culturais do Brasil, que, consoante Turazza e Corrêa (2008), orientam e qualificam uma multiplicidade de práticas discursivas, configurando-se em novas arquiteturas indexadas a uma variedade de usos, chamadas pelas autoras de idiomaticidade.

Nesse contexto em que as categorias da espacialidade e da temporalidade redefinem o alcance da difusão das línguas e de suas variedades de uso, observam-se, em consequência, novos contornos geopolíticos que, na atualidade, tem facultado lugar de destaque da variedade

brasileira da língua portuguesa, embora o Estado Brasileiro não venha se empenhando com a mesma desenvoltura e objetividade que o Estado português.

Contudo, é preciso destacar, em nível internacional, a rivalidade tácita existente entre os próprios países falantes de LP, a exemplo de Brasil e de Portugal. Essa rivalidade insurge em termos de política de promoção e difusão dessa língua no mundo, porém, é interesse de cada país promover seu próprio idioma, o que abala as relações entre os países, e mascara os seus conflitos sob o véu diáfano da lusofonia.

Esses conflitos não ocorrem apenas em termos trans ou internacionais, haja vista a grande extensão territorial brasileira e seu histórico de influências de diversos grupos indígenas, africanos e imigrantes europeus e asiáticos, terem contribuído com a diversidade linguística do país. Essa diversidade traz à baila os conflitos internos ao país, na medida em que os seus dialetos não estão isentos de valoração por parte de seus usuários, o que pode lhes conferir um *status* de prestígio ou de estigma. Nesse sentido, percebe-se que essas questões ultrapassam o domínio estritamente linguístico, alcançando, sobretudo, aspectos político-ideológicos.

Com efeito, o contraponto delineado, no Capítulo I, entre as ações e planificações de política linguística entre Brasil e Portugal, associado à ressemantização do conceito de território, frente ao cenário da globalização e dos avanços tecnológicos, possibilitou compreender que o Português Brasileiro apresenta atualmente proeminência no cenário mundial em relação ao Português Europeu, dadas as condições socioculturais e político-econômicas do Brasil, ainda que Portugal desenvolva de modo mais eficaz sua política linguística.

A base de entendimento proposta por Calvet (2007) sobre a interdependência das políticas linguísticas ao nível do Estado e das pesquisas acadêmicas de descrição linguística tornou possível a apresentação de um panorama geral sobre os estudos fonético-fonológicos desenvolvidos no Brasil, com destaque para o estudo descritivo das vogais orais pré-tônicas, utilizadas na proposta de aula do último Capítulo dessa pesquisa.

*2) Verificar o tratamento da pronúncia nos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras.*

Todo professor de língua tem crenças de como ensinar e essas crenças se refletem nos métodos adotados por esses profissionais no processo de ensino-aprendizagem. Sánchez

(1997) assevera que os métodos equivalem a maneiras ou procedimentos para fazer as coisas com vistas ao alcance de propósitos particulares.

Como discutimos, no Capítulo IV desta Dissertação, há teorias específicas que subjazem aulas dos mais variados enfoques, dessa maneira, uma aula de cunho comunicativo, envolverá concepções da pragmática, da teoria cognitiva, entre outras, bem como defenderá um ensino de pronúncia pautado não na correção ou treinamento/imitação da fala do nativo, mas sim, na possibilidade de comunicação mediante uma pronúncia compreensível.

Todavia, nem sempre a pronúncia foi concebida dessa forma. No método da Gramática e Tradução, a ortoépia era mais valorizada; no Direto, treinava-se o aluno para que ele adquirisse uma boa pronúncia. No método da Leitura, visava-se a uma pronúncia próxima a do nativo, uma vez que a leitura de textos na língua alvo era o foco do ensino-aprendizagem. Nos métodos estruturais – situacional, SGAV e áudio-oral – os aprendizes eram treinados para desenvolverem uma pronúncia perfeita. Finalmente, a preocupação da abordagem comunicativa recai na compreensão do que se diz e não na perfeição.

Em conformidade com o que postulamos nessa pesquisa sobre a possibilidade do ensino da pronúncia estandardizada em paralelo com a pronúncia regional, nos casos em que o aprendiz encontra-se imerso em dada região da língua alvo, os pressupostos teórico-metodológicos da Abordagem Comunicativa revelam-se como os mais adequados à viabilização dessa prática de ensino-aprendizagem da pronúncia, basicamente, por duas razões: a) pelo caráter comunicativo dessa abordagem que prevê uma prática situada contextualmente, na qual ocorrem, não raro, variações dialetais e de uso formal ou informal da língua; e b) pela proposta de ensino da pronúncia que seja eficiente nas diferentes situações de uso, e não uma pronúncia próxima à nativa.

*3) Lançar uma proposta teórico-metodológica para o ensino das vogais orais pré-tônicas do PB.*

O advento da abordagem comunicativa sinaliza uma perspectiva diferente no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Não queremos dizer que ela seja perfeita, pois, sabe-se que nenhum método é capaz de abarcar todas as questões que envolvem a aprendizagem de maneira geral. Sánchez (1997) aponta a necessidade de lançar mão de outros métodos quando o vigente não satisfaz mais às carências da sala de aula. Diz o autor,

Cambiar de método en la enseñanza de lenguas implica que la metodología que se venía usando hasta el momento, por alguna razón, deja de ser plenamente

adecuada o resulta deficiente em aspectos fundamentais. A su vez, la falta de adecuación de um método no es sino reflejo de que se dan elementos en el proceso docente y discente que ya no responden a las necesidades reales del aula. En neste sentido, el cambio de métodos en la enseñanza no es un hecho que deba ser considerado como perjudicial<sup>42</sup> (SÁNCHEZ, 1997, p. 249).

Ainda assim, frente a todas as perspectivas teóricas que compõem os pressupostos da abordagem comunicativa, ela se revela como adequada na medida em que no ensino-aprendizagem toma o aprendiz como sujeito e objeto desse processo. Além disso, aprender uma língua estrangeira do ponto de vista comunicativo implica estabelecer relações com os outros em experiências relevantes e válidas que propiciam gradualmente a desestrangeirização para quem aprende.

Tendo em vista que a cadeia sonora apresenta alto grau de variação no tocante à forma como ela se organiza, e essa variabilidade não passa ao largo da questão acentual, um trabalho com as vogais orais pré-tônicas do PB, à luz da abordagem comunicativa, não pode perder isso de vista, visto que a relação entre os diferentes acentos do PB ajuda a construir o ritmo da nossa língua. Ensinar isso ao estrangeiro é possibilitar que ele tome consciência sobre a língua alvo de aprendizagem e sobre a sua própria língua.

Uma vez que a língua não está isenta de atribuição valorativa por parte de seus usuários, torna-se importante ensinar a pronúncia do professor de PLE ou da região em que o aluno está imerso, em nosso caso, a sergipana, mas sem perder de vista a arquinorma, tendo em vista que ela possui bases articulatórias pautadas na frequência de uso, cujas variedades e variações encontram-se canceladas, o que propicia ao estrangeiro aprendiz uma pronúncia mais “neutra”.

Além dos resultados obtidos a partir da execução dos objetivos específicos, propusemo-nos a responder alguns questionamentos de pesquisa, essas respostas foram apresentadas ao longo desta Dissertação, no entanto, julgamos importante apresentar a síntese dessas respostas.

1) *Há ações de promoção e difusão do PB no novo cenário mundial globalizado? Essas ações encontram respaldo junto ao Estado?* Sim, há ações, porém, o Estado pouco

---

<sup>42</sup> “Trocar de método no ensino de línguas implica que a metodologia que se vinha usando até o momento, por alguma razão, deixa de ser plenamente adequada ou se revela deficiente em aspectos fundamentais. Por seu turno, a falta de adequação de um método não é senão reflexo de que se dão elementos no processo docente e discente que já não correspondem às necessidades reais da aula. Neste sentido, a troca de métodos no ensino não é uma atitude que deva ser considerada prejudicial” (Tradução Livre).

contribui para que se logre êxito nessa difusão. Até o presente momento, o MERCOSUL tem se revelado a única via mais efetiva de atuação do Estado, visto que grande parte do trabalho de promoção e difusão desse idioma ocorre ou por iniciativas privadas ou pela via das pesquisas acadêmicas – que em certa medida também se configuram como iniciativas particulares.

2) *No que tange ao ensino da pronúncia do PB, mais especificamente das vogais orais pré-tônicas, em que medida os estudos descritivos dessa variedade contribuem para sua promoção?* Há uma grande contribuição por parte das pesquisas brasileiras na promoção do PB como LE, haja vista esses estudos descritivos se configurarem como fundamentais para o entendimento complementar sobre o poder de inserção internacional das políticas linguísticas desse idioma, bem como servirem de suporte no ensino-aprendizagem de PLE.

3) *Ainda no que se refere ao ensino da pronúncia, como ela foi contemplada nos principais métodos e abordagens de ensino de línguas até a vigência da abordagem comunicativa?* Em linhas gerais, na maioria dos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, pouco se deu relevância à pronúncia, e quando se deu, muitas vezes visou-se à reprodução/imitação da fala do nativo ou do professor, obtendo-se com a abordagem comunicativa uma perspectiva diferenciada na qual fazer-se entender é mais importante do que pronunciar qualquer palavra “corretamente” ou como um nativo.

4) *Como ensinar as vogais orais pré-tônicas a estrangeiros, a partir da abordagem comunicativa?* Para tanto, discutimos largamente a questão acentual nas vogais orais pré-tônicas e o tratamento a ela dispensado em dois estudos pertencentes a escolas teóricas distintas: europeia e norte-americana.

Do cotejamento dessas duas posições teóricas, buscamos reinterpretar e fundir, quando possível, elementos e aspectos dos dois modelos para serem aplicados à proposta de ensino da pronúncia das vogais orais pré-tônicas do PB para estrangeiros. Nesse sentido, dividimos, para fins didático-metodológicos, os procedimentos e atividades da aula, cuja primeira preocupação incidiu sobre a construção da situacionalidade, por meio de um texto (diálogo) que buscou resgatar aspectos socioculturais e comunicativos do povo brasileiro.

Propusemos, ainda, um trabalho com o léxico utilizado na situação comunicativa considerada. Após esse trabalho de sensibilização com o aluno, que buscou facilitar sua interação intercultural com o texto, inicia-se o trabalho com a pronúncia das vogais orais pré-tônicas presentes no vocabulário do texto selecionado. Ao fim da aula, o aluno deve buscar

distinguir, por meio de audições do texto base, contendo pronúncia estandardizada das vogais orais pré-tônicas e a variante sergipana, as diferentes pronúncias dessas vogais no PB.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e LOMBELLO, L. C. (orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas, Pontes, 1997.

ARAGÃO, M. do S. S. de. **Os Estudos Dialetais e Geolinguísticos no Brasil**. RRL, LIII, 2008, p. 125-140.

BISOL, L. O Alçamento da Pré-tônica sem Motivação Aparente. In: BISOL, L. & COLLISCHONN, G. (orgs.). **Português do Sul do Brasil: variação fonológica**. Porto Alegre, EdPUCRS, 2010.

CALLOU, D. e LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

CARDOSO, S. A. M. **A Dialectologia no Brasil: perspectivas**. Delta, vol. 15, São Paulo, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo, Contexto, 2010.

CELCE-MURCIA, Marianne. Language Teaching Approaches: na overview. In: **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3ed. Heinle Cengage Learning, 2001.

COMUNIDADE DOS PAÍSES LUSÓFONOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível na internet em: <http://www.cplp.org/>.

CORRÊA, Lêda. Ensino a Distância de Português como Língua Estrangeira (PLE): uma questão de política linguística. In: RODRIGUES, A. J. (Org.) **Educação à distância: formação de professores e recursos didáticos**. São Paulo, Factash Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Português como língua estrangeira no MERCOSUL. In: KLEBER, J. S. (Org.) **Português como língua adicional/língua estrangeira**. Campinas, SP, Pontes, 2012 (no prelo).

CORREIA, Eugénio Anacoreta. **A CPLP e a Língua Portuguesa**. Disponível na internet em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/geopolitica/reflexoes/a-cplp-e-a-lp-IIa>

\_\_\_\_\_. **Perspectivas Actuais da Língua Portuguesa**. Disponível na internet em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/geopolitica/reflexoes/actuais-da-lingua-portuguesa>

COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro, Ao livro técnico, 1980.

ELIA, Silvio. **A Unidade linguística do Brasil: condicionamentos geoeconômicos**. Rio de Janeiro, Padrão – livraria Editora, 1979.

FERREIRA, C. da S. **Atlas Linguístico de Sergipe**. Salvador, Universidade Federal da Bahia; Aracaju, Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

GERMAIN, C. **Évolution de L'enseignement des Langues: 5000 ans d'histoire**. Paris, Clé International, 1993.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Editora Objetiva Ltda, 2007.

HUYSSSEN, Andreas. **Passados Presentes: mídia, política, amnésia**. In: **Seduzidos pela Memória**. Rio de Janeiro, Aeroplano Editora, 2000.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA. Disponível na internet em: <http://www.ipol.org.br/>

KRISTEVA, Júlia. **História da Linguagem**. São Paulo, Edições 70, 1999.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves & RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês**. São Paulo, Parábola, 2005.

LEPSCHY, G. C. **A Linguística Estrutural**. 2 ed, São Paulo, Editora Perspectiva S. A., 1975.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo, Cortez, 2001.

MARGARIDO, Alfredo. **A Lusofonia e os Lusófonos: novos mitos portugueses**. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo, Parábola, 2009.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. **Dicionário de filologia e gramática - referente à língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Ozon, 1964.

\_\_\_\_\_. **Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa**. Petrópolis, Vozes, 2008.

MATOSO SILVEIRA, M. I. **Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió, Edições Catavento, 1999.

NASCENTES, A. **O Linguajar Carioca em 1922**. Rio de Janeiro, Sússekind de Mendonça & Comp., 1953.

NOOL, Volker. **O Português Brasileiros: formação e contrastes**. São Paulo, Globo, 2008.

PORTUGAL. **Observatório da Língua Portuguesa**. Disponível na internet em: <http://www.observatorio-lp.sapo.pt/pt>.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge University Press, 1998.

ROSÁRIO, L. **Lusofonia: Cultura ou Ideologia?** Disponível na internet em: <http://port.pravda.ru/cplp/mocambique/10-06-2007/17576-lusofonia-0/>

SÁNCHEZ, A. **Los Métodos em la enseñaza de Idiomas: evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1997.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SAPIR, Edward. **A linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 24 ed. São Paulo, Cultrix, 2002.

SILVA, Thaís Cristóvão. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo, Contexto, 1999.

SILVEIRA, R. C. P. **Estudos de Fonologia Portuguesa**. São Paulo, Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Uma pronúncia do português brasileiro**. São Paulo, Cortez, 2008.

SOUZA, M. O. P de. **A Fonética como Importante Componente Comunicativo para o Ensino de Língua Estrangeira**. Revista Prolíngua. Paraíba, volume 2, nº 1, pp. 33-42, 2009.

SZCZESNIAK, K. O Retorno da Hipótese de Sapir-Whorf. **Ciência Hoje**. Linguística: novos estudos reacendem polêmica entre língua e pensamento. Porto Alegre, p. 63-65. Abril, 2005.

TRUBETZKOY, Nicolai S. **Principles de Phonologie**. Traduzido por J. Cantineau, Paris, Editions Klincksieck, 1970.

TURAZZA, Jeni & CORRÊA, Lêda. A problemática dos grupos fraseológicos na construção de dicionários de equivalência. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural**. São Paulo, EDUC, 2008.

VESENTINI, José William. **Novas geopolíticas: as representações do século XXI**. São Paulo, Contexto, 2009.

ZAU, Filipe. **A palavra "lusofonia" e os conceitos que utilizamos no nosso quotidiano**.

Disponível na internet em:

[http://jornaldeangola.sapo.ao/19/46/a\\_palavra\\_lusofonia\\_e\\_os\\_conceitos\\_que\\_utilizamos\\_no\\_nosso\\_quotidiano](http://jornaldeangola.sapo.ao/19/46/a_palavra_lusofonia_e_os_conceitos_que_utilizamos_no_nosso_quotidiano)